

مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المجلد السابع

العدد (٢٣)

أكتوبر ٢٠٠١

- ➔ عولمة التعليم دراسة تحليلية لمؤتمرات التعليم للجميع . د. نجوى يوسف جمال الدين
- ➔ التربية البيئية في ضوء تحديات العصر : د. سعيد إبراهيم طعيمة
- دراسة تحليلية.
- ➔ أهم المؤشرات العامة في تقييم جوانب الإنتاجية د. الهلال الشربيني الهلالي
- في الوظائف الجامعية .
- ➔ الحركات ودورها في التباين الدلالي والصرفي للكلمات: د. مصطفى صلاح قطب
- دراسة تطبيقية.

مؤتمرات وندوات:

- تنمية المرأة العربية : الاشكاليات وأفاق المستقبل.
- الإنسان المصرى وتحديات المستقبل.
- الخدمة الاجتماعية في مواجهة الظواهر الاجتماعية.
- مستقبل البحث التربوى.
- نحو استراتيجية لتنمية مرحلة ما بعد محو الأمية.
- الطفولة العربية : الواقع وأفاق المستقبل.
- اللغة المستخدمة فى التعليم عن بعد.

الأبواب الثابتة

استشرافات - مراجعات كتب - ندوات ومؤتمرات - من رواد التربية

قضية للمناقشة - تجارب تربوية - موسوعة التربية والمستقبل - إصدارات جديدة

قضية العدد

منتدى عربى للفكر المستقبلى

إطار للتأمل

أ.د
ضياء الدين زاهر

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع في التنمية البشرية

رئيس التحرير

د. ضياء الدين زاهر

مديرو التحرير

د. مصطفى عبد القادر زيادة د. نادية يوسف كمال
مستشاروا التحرير

د. احمد المهدي عبد الحليم د. حامد عمارة
د. محمد نبيل نوفل د. محمود قمبر

هيئة التحرير

د. حسن البيلاوي د. حسن سلامة
د. رفيقه حمود د. زينب النجار
د. طلعت حسن د. عرفة احمد حسن
د. علي خليل مصطفى د. محمد مصلحي الانصاري

سكرتير التحرير

١. مصطفى عبد الصادق سلامة

سكرتارية فنية

أ. احمد الزق

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د. ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة عين شمس

روكسي - مصر الجديدة - القاهرة - مصر

تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ - ٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠٥١٠٢٣٩١

مستقبل

التربية العربية

العدد الثالث والعشرون

(أكتوبر ٢٠٠١)

تصدر عن

المركز العربي

للتعليم والتنمية

(أسد)

بالتعاون العلمي مع :

• مكتب التربية العربي

لدول الخليج

• جامعة الملك سعود

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

١٤ ش دينو قراط

الازارطة - الاسكندرية

مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩

فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩

محمول : ٠١٠٥١٨١٥١٠

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات	المجلد السابع
• الافتتاحية	رئيس التحرير ٦-٤
• أبحاث ودراسات	
□ عولمة التعليم دراسة تحليلية لمؤتمرات التعليم للجميع	
د . نجوى يوسف جمال الدين	٧٦ - ٩
□ التربية البنائية فى ضوء تحديات العصر: دراسة تحليلية	
د. سعيد عبد الفتاح طعيمة	١١٨-٧٧
□ أهم المؤشرات العامة فى تقييم جوانب الإنتاجية فى الوظائف الجامعية	
د. الهالى الشربيني الهالى	١٧٦-١١٩
□ الحركات ودورها فى التباين الدلالى والصرفى للكلمات: دراسة تطبيقية	
د . مصطفى صلاح قطب	٢١٢-١٧٧

مستقبل

التربية

العربية

العدد ٢٣	أكتوبر ٢٠٠١
• حركة التربية	١٧٧-٢١٢
• المؤتمرات والندوات	
□ تنمية المرأة العربية: الاشكاليات وآفاق المستقبل.	٢٢٧-٢٣١
□ الإنسان المصرى وتحديات المستقبل.	٢٣٢-٢٣٣
□ الخدمة الاجتماعية في مواجهة الظواهر الاجتماعية.	٢٣٣-٢٤٣
□ مستقبل البحث التربوى.	٢٣٥-٢٣٦
□ نحو استراتيجية لتنمية مرحلة ما بعد محو الأمية.	٢٣٦-٢٣٧
□ الندوة العربية حول اللغة المستخدمة في التعليم عن بعد	٢٣٧-٢٣٨
□ الطفولة العربية: الواقع وآفاق المستقبل.	٢٣٩-٢٤٣



الافتتاحية

يشتمل هذا العدد من مستقبل التربية العربية ، اعلى عدد من الأبحاث التى تتناول بالتحليل والدراسة قضايا علمية وثقافية فى غاية الأهمية فهى قضايا أنية واستراتيجية فى آن واحد او جمعها يشغل بال المتقنين والدارسين فى أنحاء وطننا العربى .

فتقدم لنا الدكتورة نجوى يوسف جمال الدين ، دراسة تحليلية عن عولمة التعليم، تعرض فيها تحليل مؤتمرات التعليم للجميع ، وتكشف عن جذور متعددة ومتشابكة ، وممتدة عبر التاريخ للعولمة ، وقد حاولت الدراسة الإجابة على مجموعة من التساؤلات الهامة عن معنى وماهى العولمة ، وطبيعة القيم والأخلاقيات العالمية ، والآليات التى تساعد على وضع هذه القيم موضع التنفيذ ، وأخيراً مدى قدرة مؤتمرات التعليم للجميع على تجسيد قيم ومبادئ العولمة.

وتأتى دراسة الدكتور سعيد طعيمة لتبين إلى أى مدى يمكن للتعليم والتربية العربية ، الإسهام فى مواجهة التحديات والمخاطر البيئية على الصعيد العربى. وما هى أهم التحديات والمشكلات البيئية التى تتطلب المواجهة ، ويحدد لنا أهم التوجيهات التربوية الاستراتيجية التى يمكن

الاستناد إليها على طريق المواجهة ، ومن خلال ذلك يعرض لوصف دقيق لواقع التربية البيئية في مجتمعنا العربي.

ونظراً للجهود المختلفة التي تبذل من أجل تطوير التعليم الجامعي وزيادة إنتاجيته ، يقدم الدكتور الهلالي الشربيني دراسته حول "أهم المؤشرات العامة في تقييم جوانب الإنتاجية في الوظائف الجامعية". وذلك انطلاقاً من قناعة أهمية الدور الملقى على عاتق مؤسسات التعليم الجامعي ، وإيماناً بقدرتها على التطوير والتغيير. ويقدم لنا رؤية مقترحة لكيفية تقييم الإنتاجية في الوظائف الجامعية جديرة بالتأمل.

ولما كان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يحظى بكثير من الاهتمام في الأوساط العلمية العربية، للإقبال الواضح على تعلم العربية من غير الناطقين بها ، فجاءت دراسة الدكتور مصطفى قطب حول "الحركات ودورها في التباين الدلالي والصرفي للكلمات" وقد أجرى هذه الدراسة على كتب القراءة للمستوى الثاني والثالث والرابع من سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، بمعهد اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أما قضية هذا العدد فيقدمها الأستاذ الدكتور ضياء الدين زاهر رئيس تحرير المجلة وهي دعوة إلى منتدى عربي للفكر المستقبلي ، ليؤدي ذلك المنتدى دوره الهام في حقن شرايين المجتمع العربي بأكمله بالوعي المستقبلي ، وينشط خلاياه بالأفكار الاستشرافية والمستقبلية ، ويبدل

عقليته من التقليد إلى النقد والإبداع ، ويخلص سلوكه من ردود الأفعال إلى المبادأة والتوقع وما أحوج أمتنا العربية في هذه الظروف الدولية التي تمر بالعالم إلى ذلك الفكر المستقبلي.

بالإضافة إلى هذه الدراسات والأبحاث والقضايا فقد عرض هذا العدد من المجلة لعدد من المؤتمرات والندوات الهامة التي عقدت خلال الفترة من فبراير وحتى أكتوبر ٢٠٠١ ، وهي تناقش قضايا ملحة ترتبط بالتنمية البشرية والمجتمعية ، وتقدم توصيات غاية في الأهمية ، من أجل التنمية المستدامة لمجتمعاتنا. ويكفي أن نشير إلى موضوعات تلك المؤتمرات ليتضح أهمية وخطورة القضايا التي تعالجها : فمنها مؤتمر المرأة العربية : الإشكاليات وآفاق المستقبل ، ومؤتمر الإنسان المصري وتحديات المستقبل ، وآخر عن الخدمة الاجتماعية في مواجهة المشكلات ، ونحو استراتيجيات لتنمية ما بعد محو الأمية ، وندوة عن اللغة المستخدمة في التعليم عن بعد. وأخيراً مؤتمر الطفولة العربية : الواقع وآفاق المستقبل ، والذي أسهمت فيه كثير من الهيئات الدولية والعربية. وقد حرصت المجلة على تقديم توصيات هذه المؤتمرات حتى تعم الفائدة وتتسع دائرة المعرفة .

هيئة التحرير

أبحاث ودراسات

♦ عولمة التعليم دراسة تحليلية لمؤتمرات التعليم للجميع
د.نجوى يوسف جمال الدين

♦ التربية البيئية في ضوء تحديات العصر: دراسة تحليلية
د.سعيد إبراهيم عبدالفتاح طعيمة

♦ أهم المؤشرات العامة في تقييم جوانب الإنتاجية في الوظائف
الجامعية

د.الهلالى الشربينى الهلالى

♦ الحركات ودورها في التباين الدلالي والصرفي للكلمات :
دراسة تطبيقية
د.مصطفى صلاح قطب



عولمة التعليم

دراسة تحليلية لمؤتمرات التعليم للجميع

د. نجوي يوسف جمال الدين*

الإطار العام للدراسة

تعتبر العولمة في هذه الأيام ظاهرة من ظواهر العصر الذي نعيشه وموضوع الساعة الذي يتحدث فيه ويكتب عنه الجميع في مختلف المجالات والتخصصات ، ويكاد يُجمع الجميع - وكما سيتضح من الدراسة الحالية- علي أن للعولمة جذوراً متعددة متشابكة وممتدة في عمق التاريخ وسواء أكانت هذه الجذور اقتصادية ، أم سياسية ، أم اجتماعية ؛ فإنها في كل الأحوال تتمكس علي الجوانب الثقافية ؛ أي أنها وباختصار ، تكاد أن تكون عولمة ثقافية ، ولتوضيح هذا يمكن الإشارة إلي أنه إذا كانت العولمة قد بدأت وتزايدت الحديث عنها باعتبارها عولمة اقتصادية ، أو عولمة تكنولوجية ، أو عولمة سياسية ؛ فإن كل هذه للجوانب سوف تتحول إلي أدوات لتحقيق العولمة الثقافية التي هي في الواقع نهاية المطاف . (حيدر ابراهيم ، ١٩٩٩ ، ص ٩٧)

وفي هذا الإطار فإن عولمة التعليم تقع موقع القلب من عولمة الثقافة ، والعولمة بشكل عام ، فكل ما يدور اليوم حولنا ونسمع عنه من حركات يُطلق عليها " ضد العولمة " ، و " مناهضة العولمة " منذ أن بدأت في سيائل ، وانتهى عليه الحال مؤخراً في جنوة بإيطاليا ؛ حيث اجتمع الثمانية الكبار ، فإن تيارات الرفض لم تكن في حد ذاتها سوي مطالبة بالتخفف من شروور العولمة الاقتصادية واختفائها الاجتماعية التي أدت إلي عدم المساواة بين الأفراد والدول ، بين الأغنياء والفقراء ، بين من يملكون التكنولوجيا ومن لا يملكونها ، وكان هذه الحركات - من وجهة نظر هذه الدراسة - هي دعوة خفية للإسراع من عولمة التعليم التي من شأنها أن تحقق المساواة والعدالة والديموقراطية بين الأفراد والشعوب .

وإذا كانت الأدبيات الحالية تشير وتؤكد علي أن بدايات العولمة هي بدايات اقتصادية ، وسياسية ، واجتماعية ، وتكنولوجية ، أو كل ذلك معاً ؛ فإنه من الثابت أن عقد التسمينيات السذي شهدت سنواته تشكيل وصياغة هذا المصطلح قد بدأت بعولمة التعليم ، تلك العولمة التي يمكن أن نقرأها

* مدرس بمعهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة

ونحن نطالع عنوان " التعليم للجميع " الذي اتخذ هدفاً ، وتحول إلي مبدأ أطلقه المؤتمر العالمي للتعليم للجميع الذي عقد بجوتمكين بتايلاند عام ١٩٩٠

فالتعليم ، والتعليم الأساسي علي وجه الخصوص ؛ يري لليوم بوضوح علي أنه أحد أهم أولويات العولمة ، وذلك لما له من أولوية في حد ذاته ، ولتداخله مع أولويات العولمة الأخرى الاقتصادية والتكنولوجية وغيرها (كوتشيرو ماتسورا ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٨٢)

وقد تكون في الوقت الحالي اعتراف بأن المؤتمرات العالمية التي عقدت في التسعينيات قد لعبت دوراً أساسياً في تشكيل ملامح العولمة بالصورة التي نراها عليها الآن في مطلع القرن الحادي والعشرين ، وقد كان مؤتمر التربية للجميع الذي عقد في تايلاند عام ١٩٩٠ في طليعة تلك المؤتمرات العالمية ؛ حيث ساعد علي تحقيق نوع من التوافق والإجماع العالمي حول ضرورة تحقيق هدف التعليم للجميع بحلول عام ٢٠٠٠ ، وساعد علي إرساء مفاهيم جديدة ، ووضع معايير التزمّت بها الحكومات للمتابعة والتنفيذ والمراقبة علي المستوى الدولي . (بترس بطرس غالي ، ١٩٩٩ ، ص ص ١٩٠-٢٠١)

وفي داخل هذا الإطار - وعلي الرغم من الالتزام العالمي منقطع النظير ، بتحقيق هدف التعليم للجميع بحلول عام ٢٠٠٠ ، وعلي الرغم من الجهود المبذولة - فإن الهدف لم يتحقق بالشكل المرجو ، وهذا ما أكدّه تقييم عام ٢٠٠٠ الذي طرح في الاجتماع الرابع للمنتدي العالمي للتربية بذاكار في أبريل عام ٢٠٠٠ ، الذي انتهى إلي ضرورة تجديد الالتزام ، ووضع خطة عالمية لتحقيق هذا الهدف في أجل أقصاه عام ٢٠١٥ ، ومن هنا يتبلور هدف الدراسة الحالية .

هدف الدراسة

تسعي الدراسة الحالية إلي تحليل وثائق المؤتمرات العالمية للتعليم الأساسي للجميع ؛ للتعرف علي مدي قدرتها علي تجسيد مبادئ وآليات العولمة .

تساؤلات الدراسة

و لتحقيق هدف الدراسة فإن ذلك يتطلب الإجابة علي التساؤلات الآتية :-

- ١- ما معني وماهية العولمة ؟
- ٢- ما طبيعة القيم والأخلاقيات العالمية التي يجري السعي نحو تحقيقها حالياً؟
- ٣- ما الآليات التي تساعد علي وضع القيم العالمية موضع التنفيذ ؟
- ٤- ما مدي قدرة مؤتمرات التعليم للجميع علي تجسيد قيم ومبادئ العولمة ، وتبنيها ؟

حدود الدراسة

نظراً لتعدد المؤتمرات التي عقدت علي مدي سنوات التسعينيات محلياً وإقليمياً وعالمياً ،
في إطار تنفيذ ومتابعة تحقيق هدف التعليم الأساسي للجميع ؛ فإن الدراسة الحالية سوف تقتصر
علي :-

١- المؤتمر العالمي حول " التربية للجميع " الذي عقد في المدة من ٥-٩ مارس ١٩٩٠

بجوماتين ، تايلاند ، وما نتج عنه من وثائق وخاصة " الإعلان العالمي حول التربية
للجميع "

٢- الاجتماع الرابع للمنتدي العالمي للتربية الذي عقد في المدة من ٢٦-٢٨ أبريل

٢٠٠٠ بذاكار ، السنغال، ووثيقته الأساسية التي اعتمدها بعنوان " إطار عمل دكاكر -

التعليم للجميع : الوفاء بالتزاماتنا الجماعية "

٣- كما تتحدد الدراسة أيضاً بعنوانها حيث تقتصر علي تحليل مؤتمرات التعليم الأساسي

للجميع في إطار مفهوم العولمة ، كمفهوم مايزال في مرحلة النشوء والتكوين ولم تتسم

بلورته بعد ، ومن ثم فلن تسعى هذه الدراسة إلي تحليل محتوى الوثائق من خلال تحليل

لغوي كمي يركز علي العد والأرقام والقياس ، ولكنها سوف تقوم بتحليل الوثائق من

خلال رؤية بنائية شاملة للعمل ككل من أجل تتبع بدايات المفهوم واستكشاف مكوناته

وآليات نشره في مجال التعليم . (عواطف عبد الرحمن ، ١٩٨٢ ، ص ص ٨١-١٠٩)

وسوف تستعين الدراسة في بعض الأحيان بالوثائق الأخرى للشرح والتفسير لما جاء

في الوثيقتين المشار إليهما .

ففي الوثيقة الأولى التي صدرت في مارس ١٩٩٠ ، تم وضع وإرماء مفهوم ومبدأ التعليم

الأساسي للجميع ، وعلي الرغم من أن الوثيقة لم تتضمن بشكل صريح مصطلح العولمة - الذي

لم يكن قد ظهر في ذلك الحين - إلا أن وثيقة دكاكر في أبريل عام ٢٠٠٠ قد استخدمت

المصطلح ، بل ويمكن القول بأنها قد اعتبرت ، وبشكل ضمني ، القدرة علي التكيف مع العولمة

- أحد المحركات الأساسية لتقويم ما تم إنجازه واستشراف المستقبل .

منهج الدراسة

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يقوم علي وصف ما هو كائن وتفسيره ، وذلك مع الاستعانة بأسلوب تحليل المضمون كأداة من أدوات المنهج الوصفي ، مع التركيز علي التحليل الكيفي ، والرؤية البنائية للشملة بهدف:-

- استخلاص قيم وآليات العولمة من خلال الأدبيات المنشورة في هذا المجال
- تحليل محتوى وثائق مؤتمر جومتيين في مارس ١٩٩٠ ، واجتماع دكاكر في أبريل ٢٠٠٠ ؛ للكشف عن مدي تواجد قيم وأخلاقيات العولمة في محتواها

خطوات الدراسة :-

تقتضي طبيعة الدراسة للحالية أن تقوم بتحديد معني العولمة من أجل استخلاص مبادئها وآلياتها ، وعلي ضوء ذلك يتم تحليل محتوى وثائق مؤتمرات التعليم للجميع للتعرف علي مدي وجود تلك المبادئ ، وكيف يتم نشرها علي مستوي العالم ، ومن ثم تنقسم الدراسة إلي الأقسام الخمسة التالية :-

- ١ - الإطار العام للدراسة
- ٢ - العولمة - المفهوم ، القيم العالمية ، آليات تحقيقها
- ٣ - عرض موجز للمؤتمرات العالمية للتعليم الأساسي للجميع .
- ٤ - ملامح عولمة التعليم الأساسي للجميع
- ٥ - نماذج لبعض القضايا الأساسية علي خريطة عولمة التعليم الأساسي .

مصطلحات الدراسة

أهم المصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة والتي سوف نتردد كثيراً بين ثناياها ، هما مصطلحا التعليم الأساسي للجميع ، والعولمة .

■ التعليم الأساسي للجميع :- هو كما اعتمدته مؤتمر جومتيين مومن خلال رؤية موسعة ، يشير إلي مفهوم أوسع من التعليم الابتدائي ليشتمل أيضاً التعليم في الطفولة المبكرة ، وبرامج محو الأمية ، وأنشطة التعليم غير النظامي للكبار ، وقد يتضمن في بعض البلدان المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي . (المنتدى الاستشاري الدولي بشأن التعليم للجميع ، تقييم عام ٢٠٠٠ ، ص ٦)

■ **العولمة** : وسوف تنظر الدراسة الحالية إلى العولمة من جانبها الثقافي باعتبارها العملية التي بموجبها يتم تكوين المعرفة والقيم والأخلاقيات العالمية والعمل على نشرها وترويجها على مستوى العالم ، وفيما يلي توضيح ذلك بالتفصيل .

١-١- العولمة المفهوم والجنور والآليات :

العولمة هي ترجمة للكلمة الإنجليزية Globalization المشتقة من Globe أي الكرة ، والمقصود هنا الكرة الأرضية ، وهي في اللغة العربية لفظ مستحدث مشتق من "عالم" ، ومن هنا تشبّهت هذه الكلمة عند الاستخدام في اللغة العربية مع مصطلحات أخرى مثل الكوكبة والكونية وغيرها من مصطلحات يكون المقصود منها أن تؤدي نفس المعنى وهو إكساب الشيء طابع العالمية .

وفي هذا السياق ، يُعرف البعض العولمة أو الكوكبة بأنها " سمة يتسم بها عالم اليوم من حيث التداخل الواضح لأمر الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والسلوك دون اعتداد يذكر بالحدود السياسية للدول ذات السيادة ، أو انتماء لوطن محدد أو لدولة معينة ، ودون الحاجة لإجراء حكومي " . (اسماعيل صبري عبد الله ، ١٩٩٧ ، ص ٧)

ويري البعض الآخر أن العولمة هي " ظاهرة تُشير إلى ازدياد العلاقات المتبادلة بين الأمم مواء المتمثلة في تبادل السلع والخدمات ، أو في انتقال رعاوس الأموال أو انتشار المعلومات والأفكار ، أو في تأثير أمة بغيرها من الأمم " . (جلال أمين ، ١٩٩٨ ، ص ١٢)

ويصف فريق ثالث العولمة بأنها " العملية التي من خلالها تُصبح شعوب العالم متصلة ببعضها البعض في كل أوجه حياتها ، ثقافياً ، واقتصادياً وسياسياً وتقنياً وبيئياً " . (جورج لودج ، ١٩٩٩ ، ص ١٢)

جنور العولمة

وللعولمة جذورها السياسية والاقتصادية والثقافية المتشابكة ؛ فمن الناحية الاقتصادية يري البعض أنه منذ نشأة الرأسمالية وحتى الآن يوجد إجماع على أن نمط الإنتاج للرأسمالي هو نمط عالمي دولي وتوسعي بطبيعته ، وبالنظر إلى أن وظيفة الاقتصاد هي الإنتاج والتوزيع ؛ فقد كان التوسع في البداية يرتبط بتوزيع المنتجات والتبادل والتجارة والاستيراد والتصدير للمنتجات التي كان يتم إنتاجها عادة في الدول المتقدمة ، وعند حوالي منتصف القرن العشرين أصبح توسع الاقتصاد الرأسمالي مرتبطاً بالإنتاج بكل ما يتضمنه ذلك من نقل لقوي وعناصر الإنتاج بين الدول ؛ فلم

يعد يقتصر توطين العملية الإنتاجية على الدول المتقدمة؛ ولكن عوامل الإنتاج أصبحت عوامل متحركة تنتقل إلي أي مكان في العالم و سواء أكان دولاً متقدمة أم نامية .

أي أنه قد حدثت نقلة نوعية في تاريخ الرأسمالية ، وبعد أن كانت العولمة تقتصر فقط على دائرة التوزيع التي تشكل سطح العملية الاقتصادية ، أصبحت العولمة الآن مرتبطة بدائرة الإنتاج وعناصره لتصبح عولمة للاقتصاد بكل دولته وأنشطته إنتاجاً وتوزيعاً ، بل وحتى الاستهلاك ، وهذه النقلة النوعية في حياة الرأسمالية العالمية أخذت في التبلور مع نهايات القرن العشرين بكل ما يرتبط بالعولمة في شكلها الجديد من استثمار أجنبي مباشر ، وشركات متعددة الجنسيات عابرة للدول والقارات ، قادرة على توطين عملياتها الإنتاجية في أكثر من مكان في العالم في إطار عولمة الإنتاج ، إذ تتعدد فروع الشركة الأم وتنتشر في أماكن متعددة في وقت واحد ، في الصين ، وكوريا ، وإسرائيل وغيرها بحيث تحل الوحدات الإنتاجية المبعثرة في أكثر من مكان وقارة محل الوحدات الإنتاجية الصناعية العملاقة في البلدان المتقدمة ، وبصورة سوف تحول شعار " صنع في الصين " ، أو " صنع في مصر " أو " صنع في فرنسا " أو غيرها من الدول ، إلى شعار بلا معنى وبلا مضمون ، ليحل محله اسم الشركة أي صنع شركة توشيبا أو شركة سوني أو غيرها من الشركات . (صادق جلال العظم ، ١٩٩٩ ، ص ٣٩- ٦١)

ومن الناحية السياسية يمكن رؤية العولمة على أنها مرتبطة بتطور النظام العالمي الذي لم تتضح معالمه إلا بعد استكمال الاكتشافات الجغرافية للأمريكتين واستراليا في القرن الخامس عشر ، فمنذ ذلك الحين أصبح ممكناً الحديث عن نظام عالمي على الأقل من الناحية المكانية الجغرافية ، وفي غضون القرون الخمسة التالية تراكمت قيم ومبادئ ومعايير ضابطة لهذا النظام ابتداءً من معاهدة وستفاليا عام ١٦٤٨ ، وحتى إنشاء عصبة الأمم في أعقاب الحرب العالمية الأولى ، ثم إنشاء الأمم المتحدة في عام ١٩٤٥ . (سعد الدين إبراهيم ، ١٩٩١ ، ص ١٤٤ - ١٥٤) وفقاً لهذا الرأي فإنه يلاحظ من الخطوات الأولى في الاتجاه نحو إنشاء النظام العالمي أن هذا التطور تم بالتدرج من السياسي والاقتصادي ثم الاجتماعي والثقافي والإنساني في الموائيق الدولية .

ووجهة النظر السابقة المرتبطة باتجاه عملية التطور من السياسي إلى الاقتصادي والاجتماعي فالثقافي تتأكد مرة أخرى في أدبيات التنمية ؛ فقد أبرزت خبرة التنمية بعد الحرب العالمية الثانية ، أن التركيز في عملية التنمية قد تحول تدريجياً من الحرية السياسية ، إلى النمو الاقتصادي ، ثم

إلى المساواة الاجتماعية ثم انتقل إلى الثقافة وبصورة وضعت الثقافة في بؤرة الأحداث وأخذت تؤثر على عمليات النمو وتوزيع فوائده .

أي أن فكر الدول قد انتقل من التحرر السياسي والتنمية الاقتصادية ، للتسي تعتمد على الهدف الضيق المتمثل في رفع الناتج القومي الإجمالي إلى اهتمامات جديدة مثل

- منع تدهور البيئة ، وصون الموارد الطبيعية النادرة أو البحث عن بدائل لها
- تنظيم الأسرة ، وتحسين نوعية الحياة .

إلى غير ذلك من أمور تشكل شبكة واسعة تتغلغل في نسيج الثقافة ، وترتبط بفكرة الاحتياجات الأساسية أو الحد الأدنى من احتياجات التغذية ، والتعليم ، والصحة والإسكان والعمل ولوقات الفراغ ، وغيرها مما يرتبط ارتباطاً عضوياً بالثقافة ، ومن هذا المنظور تكتسب الثقافة دوراً مهماً . (س . ك . نجوب ، ١٩٨٨ ، ص ص ٦٥ - ٧١)

وإذا كانت العولمة الاقتصادية في تطورها من عولمة للتوزيع إلى عولمة للإنتاج قد ارتبطت بكيانات اقتصادية عبر قومية أطلق عليها الشركات متعددة الجنسية ؛ فإن التطورات السياسية والتنمية الثقافية قد ارتبطت أيضاً بإيجاد كيانات (فكرية - ثقافية) يُطلق عليها الآن اسم المجتمع المدني .

وذلك لأن عملية التطور لم تحدث مجرد صنفه لكنها كانت تعبر عن تطور عميق في مستويات ودرجات الوعي حول علاقة الفرد بالمجتمع ، وحول علاقات القوي الحقيقية في كل مجتمع ، وأيضاً علاقات المجتمعات ببعضها البعض ، فهذه المسيرة للتطور عبرت عن نفسها في التراكم المعرفي الذي تحول إلى وعي لدي الرواد والمفكرين من المثقفين الذين ساعدوا على انتشاره إلى قطاعات أوسع من المجتمع ، والمجتمع المدني سواء على المستوى المحلي أو العالمي هو تكوينات مستقلة عن الدولة والحكومة . (سعد الدين إبراهيم ، ١٩٩١ ، ص ص ١٤٤ - ١٦٤)

وفي كل الأحوال - وكما سبق الإشارة - و سواء أكانت العولمة بدايتها سياسية أم اقتصادية فإنها في نهاية المطاف تنتهي بعولمة الثقافة وبصورة جعلت البعض يري أن عولمة الثقافة هي الغاية النهائية بل إن عولمة الاقتصاد والميسية والإعلام وغيرها سوف تتحول إلى وسائل وأدوات من أجل عولمة الثقافة .

الثقافة والعولمة

ويدون الدخول في تفاصيل الجدل الدائر حول ماهية ما يحدث الآن ، أوه ثقافة العولمة أم عولمة للثقافة ؛ فإن العامل المشترك بينهما يتمثل في الإقرار بوجود ثقافة عالمية ، وفي هذا الإطار فإن الثقافة العالمية لا تختلف في بنيتها وتكوينها عن ثقافة أي مجتمع كما هو متعارف عليها .

فالثقافة مهما تختلف تعريفاتها فهي مصطلح يدل علي كل ما صنعه شعب أو أمة من نظم وحياة اجتماعية وأدوات مصنوعة وأفكار ، أي التراث الاجتماعي الذي تراكم خلال الأجيال المتعاقبة والذي يعيش فيه هذا الشعب وهذه الأمة .

ومن ثم فهي تتكون من جانبين أحدهما مادي والآخر معنوي يتفاعلان معاً ويؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به مكوناً وحدة السلوك البشري . (محمد الهادي عفيفي ، ١٩٧٤ ، ص ١٢٧)

وعلي الرغم من أن محتوى الثقافات يختلف بشدة من مجتمع إلي آخر ؛ فإن البنية الأساسية للثقافة هي بنية عامة ، فكل الثقافات تتكون من عناصر متشابهة وهي :-

- ١- المعتقدات (تفسيرات مشتركة للخبرات والتجارب) .
- ٢- القيم (محكات لأحكام أخلاقية أي ما يجب أن يكون) .
- ٣- المعايير (موجهات للسلوك الفعلي - تعبير عما هو كائن) .
- ٤- الرموز (تعبيرات عن المعتقدات والقيم) .
- ٥- اللغة (رموز مشتركة بين الجماعة كلها) .
- ٦- التكنولوجيا (أدوات ومعارف عملية - وهي أي شيء اخترعه الإنسان للسيطرة علي الطبيعة والاستفادة منها) .

كما يوجد اتفاق كذلك علي أن للثقافة مستويات ثلاثة ، وهي العموميات والخصوصيات ، والمتغيرات .

العموميات : هي القيم والمعتقدات والمعايير والرموز واللغة والتكنولوجيا أي عناصر الثقافة التي يشترك فيها كل أفراد المجتمع .

الخصوصيات : هي تلك العناصر التي يشترك فيها بعض أفراد المجتمع الذين تجمعهم رابطة معينة (مثل للطبقة أو المهنة) .

المفاهيم : هي عناصر الثقافة التي قد تختلف من فرد إلى آخر ؛ فهي وسائل متعددة لتحقيق غاية معينة . (Bassis, Michael, 1991 , pp66-72)

ولعل هذه العناصر والمستويات نفسها هي التي تشكل بنية العولمة ومستوياتها ، ويتضح ذلك من خلال إظهار العامل المشترك ليس بين الأفراد فقط ولكن بين الدول بصورة تظهر العناصر أو العموميات التي توحدهم ، والخصوصيات التي تفرقهم .

ويمكن من خلال العرض السابق وضع تعريف للعولمة ، كتعريف إجرائي يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية بأنها عبارة عن : عناصر ثقافية من قيم ومعتقدات ومعايير ورموز ولغة وتكنولوجيا يشترك فيها ليس فقط جميع الأفراد في مجتمع واحد ؛ ولكن أيضاً جميع الأفراد في جميع الدول .

والعولمة جانبان أحدهما مادي والآخر معنوي :-

١- يمثل الجانب المعنوي في مجموعة من القيم والمبادئ ، والمعايير والجزاءات التي تستند إليها منظومة المجتمع الدولي سواء أكانت مكتوبة أم غير مكتوبة ، أو تتكون من هذا وذلك ، وأن كل دول العالم قد قبلت هذه المجموعة من القيم والمبادئ والمعايير للسلوك وتتأثر بها ، حتى ولو كان هذا التأثير بدرجات متفاوتة (سعد الدين إبراهيم ، ١٩٩١ ، ص ١٥١)

٢- أما الجانب المادي فيتمثل في البنية التحتية المرتبطة بالأنشطة الملموسة ، وتطوير الطبيعة وفي مقدمتها التكنولوجيا بكل أشكالها ودرجات تقدمها ، وإن كان للعولمة تكنولوجياتها الخاصة بها والمميزة لها من الكمبيوتر ، والصناعات الدقيقة ، والأجهزة الرقمية ، والاتصالات عن طريق الأقمار الصناعية والإنترنت ، فهذه التكنولوجيا أثارها في تكوين المنظور الخاص للعولمة . (توماس ل. فريمان ، ٢٠٠١ ، ص ١٧)

وتقتضي طبيعة الدراسة الحالية التعرف على القيم والأخلاقيات العالمية ، وآليات تحقيقها ؛ أو وسائل وأدوات إخراجها إلى حيز الوجود لتظهر في فكر وسلوك المجتمع العالمي ، وفيما يلي توضيح ذلك بالتفصيل .

قيم العولمة

إذا كانت العولمة في جانبها الاقتصادي تعني قبول الرأسمالية كنظام اقتصادي علي مستوي العالم أجمع - وخاصة بعد سقوط حائط برلين ، وانهيار الشيوعية - بكل ما يتضمنه ذلك من قيم ترتبط بمبادئ ومعايير السوق الحرة ، وخاصة المنافسة ، والسعي إلي تحقيق المصلحة الذاتية ، والاتجاه نحو تعظيم الربح ، والمنفعة ،

فإن هذه القيم ذاتها هي التي تؤدي إلي تزايد الفقر والتهميش في المجتمع ، والتفاوت الكبير وعدم المساواة بين من يملكون رأس المال ومن لا يملكون ، ومن ثم فإن العولمة الاقتصادية بما تتضمنه من سيادة الرأسمالية وآليات السوق تنتج جوانب ضعف أخلاقية ومشكلات اجتماعية صارخة وهي ما يطلق عليه جوانب فشل نظام السوق الذي يوصف بأنه خدام أمين يقظ للأغنياء ، لكنه أصم بالنسبة للفقراء .

هذه الجوانب الواضحة للفشل الاجتماعي لنظام السوق تحتاج إلي آلية للعلاج العام والشامل علي مستوي المجتمع من خلال تدخل الدولة ، وعلي مستوي المجتمع العالمي من خلال مؤسسات دولية تلتزم بتحقيق وتنفيذ قيم ومعايير وأخلاقيات عالمية

والجزء التالي يوضح ذلك بالتفصيل . (روبرت هيلبرونر ، ١٩٩٥ ، ص ص ٩٦ - ٩٧)

أ - مجموعة القيم والمعايير عبر القومية

مجموعة القيم والمعايير عبر القومية ، وهي مثل مجموعة القيم والمعايير الآومية تُحدد لأفراد المجتمع العالمي الوسائل وقواعد الملوك المقبولة لتحقيق الغايات المرغوبة ، وهي تعد بمثابة مرجعية عامة يحتكم إليها الناس أو يحاولون الاقتراب منها ، كأخلاقيات عالمية ، ومن هذه القيم التي أصبحت جزءاً من المرجعية العالمية ما يلي :- (سعد الدين إبراهيم ، ١٩٩١ ، ص ص ١٤٤ - ١٦٤)

١- النسبية الثقافية

وهي تعبر عن خصوصيات الثقافة العالمية ؛ إذ ينبغي علي المجتمع العالمي أن يتقبل مبدأ نسبية الثقافة ، بمعنى أنه لا توجد ثقافة أفضل من ثقافة فهناك ذاتية وخصوصية لكل ثقافة ينبغي احترامها ، والنسبية الثقافية هي جزء من مبدأ أكثر عمومية وهو قبول التعددية والتنوع ، وتؤكد الممارسات الحالية للتوافق علي قبول هذا المبدأ من خلال اعتماد لغات مثل اللغة العربية والصينية والأسبانية كلغات عالمية ، في الاجتماعات والمناسبات الدولية المختلفة .

٢- حماية حقوق الأقليات

ويرتبط بمبدأ النسبية الثقافية والتعددية والتنوع ، ويتفرع منه مبدأ الاعتراف بحقوق الأقليات القومية والعرقية واللغوية والدينية وحمايتها داخل الدولة الواحدة ، وهي ترتبط بضمان حق التنوع مع المساواة والاندماج ، وليس التنوع مع العزلة .

٣- الوحدة الإنسانية

وهذا المبدأ هو الوجه الآخر للنسبية الثقافية ، ويعني أنه رغم التنوع والاختلاف الثقافي إلا أن هناك مساحة مشتركة تلقي فيها كل الثقافات والقوميات لكونها عوميات يشترك فيها كل البشر ، ومن ثم كل الدول لتحقيق أهداف إنسانية واحدة ، مثل العناصر المرتبطة بالبن والألعاب ، وتقسيم العمل ، وعلاج الأمراض وغيرها ، وهناك اتفاق علي أن كل الدول اليوم تشترك في تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية هي أهداف البقاء ، والنماء ، والحرية التي تشكل مضمون التقدم ، وقد ساعدت هذه العوميات العالمية علي الوعي بأن الأخطار التي تهدد كل الدول والمجتمعات مثل أخطار الطاقة النووية ، وتدمير البيئة والإرهاب ، والمخدرات ، والأمراض الجديدة التي تصيب الإنسان ، والفقر ، وحتى فيروسات الكمبيوتر ... هي كلها أخطار عابرة للثقافات والقوميات ، ولا يمكن مواجهتها بغاية إلا علي النطاق العالمي .

٤- التوفيقية

وهذا المبدأ هو منتج طبيعي لقبول مبدأي النسبية الثقافية والوحدة الإنسانية ، وتعني التوفيقية الاعتراف بالآخر ، ومن ثم تفاعل والتفاوض معه من أجل الوصول إلي حل مشترك ، ويتفرع من هذا المبدأ ممارسات عديدة مثل الاتجاه العالمي الحالي نحو تحقيق توازن المصالح بدلاً من توازن المخاوف ، والتوازن بين القيم للمادية والقيم الروحية ، والتسوازن بين مصالح الفرد ومصالح الجماعة ، والتوازن بين الدولة والمجتمع المدني وغيرها من توازنات عديدة .

٥- الالتزام بحل الصراعات سلمياً وعدالة التفاوض

وهذا المبدأ يتفرع من مبدأ التوفيقية ، فهو يتضمن الالتزام ببناء ثقافة السلام ونشر الديمقراطية والتسامح ، فالتكاليف الاقتصادية والاجتماعية والبشرية الباهظة للصراع المسلح تبعد الموارد المحدودة في أنحاء العالم . (اليونسكو، ١٩٩٧، صص ٣١ - ٥١)

٦- التضامن الدولي

من القيم الجديدة في ظل العولمة قبول مبدأ التكافلية الذي تظهر تطبيقاته في الاتجاه العالمي نحو التضامن بين الأقوياء والضعفاء ، والأغنياء والفقراء ، والمحظوظين والمنكوبين ، فقد تم قبول هذا المبدأ بشكل مقنن يتجاوز ممارسات البر والإحسان التي كانت سائدة فيما سبق ، وظهر الآن تعاون الدول في ظروف الكوارث الطبيعية مثل الزلازل ، والبراكين والفيضانات ، وإنهاء الديون الخارجية للدول الأكثر فقراً وغيرها ، ولعل السبب الكامن وراء القبول الواسع لهذا المبدأ أنه يتفق مع مبدأ " المصلحة الذاتية الوقائية " فحماية الآخر هي في نفس الوقت حماية للذات .

٧- عالمية حقوق الإنسان

إن حقوق الإنسان اليوم تعد معياراً ضمنياً للملوك الدولي باعتبارها مبادئ عامة تؤكد على الاهتمام الأخلاقي بحماية الحقوق المدنية والسياسية مهما اختلف أسلوب تطبيقها من ثقافة لأخوي ، والجديد في عالمية حقوق الإنسان أنها لم تعد تقتصر على الحقوق المدنية والسياسية التي أشار إليها إعلان حقوق الإنسان لعام ١٩٤٨ ؛ ولكنها شهدت في السنوات الأخيرة توسعاً رأسياً وأفقياً ، ويعتبر تطور حقوق الإنسان بمثابة تلخيص للتطور الذي حدث في درجات الفكر والوعي العالمي على مدى نصف قرن

فقد تطورت حقوق الإنسان في أجيال أربعة ، الجيل الأول هو مجموعة الحقوق السياسية والمدنية ، أما الجيل الثاني فيتناول مجموعة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية ، ثم بعد ذلك جاء الاهتمام بحقوق الشعوب في تقرير مصيرها والذاتية الثقافية وحقوق التنمية لتصل مسيرة التطور إلى الجيل الرابع وهو الجيل الحالي الذي يمثل حقوق الانتساب لنظام عالمي؛ فالإعلان العالمي لحقوق الإنسان هو الأصل الذي تفرعت عنه كل الحقوق التي تم تصيلها فيما بعد والإضافة إليها ، وفي داخل هذا الإطار ، أصبح يوجد اعتراف بأهمية المشاركة ، والديموقراطية ، والمساواة أمام القانون، والشفافية والمساءلة في تطبيق حقوق الإنسان وغيرها من الأخلاقيات العالمية ،

فهي كلها مفاهيم إنسانية طورتها الأمم عبر القرون ، ويجب أن يمتد تطبيقها على القواعد الأخلاقية العالمية . (حسن ناعمة ، ١٩٩٥ ، ص ص ٣٢٧ - ٣٨٣)

٨- المساواة بين الأجيال

المبدأ الأساسي للمساواة بين الأجيال ينادي بضرورة حرص أجيال الحاضر على البيئة والموارد الثقافية والطبيعية لصالح كل أفراد أجيال الحاضر والمستقبل ؛ فكل جيل يعتبر مستخدماً لثراث البيئة الثقافي والطبيعي المشترك وحارماً عليه ، وبالتالي يجب أن يترك لأجيال المستقبل نفس الفرص التي حظي بها .

٩- الديمقراطية

وهي عنصر محوري في الثقافة المدنية العالمية الوليدة، وهي قيمة في حد ذاتها ، كما أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعدد من القيم المهمة الأخرى مثل حقوق الإنسان ، والتنمية البشرية ؛ والسلام .

١٠- التنمية البشرية

إذا كانت مبادئ الاقتصاد السوق والمنافسة قد امتدعت وجود سياسات للرعاية الاجتماعية على المستوى المحلي ؛ فإنه مع العولمة والمنافسة الاقتصادية العالمية تتعرض برامج الرعاية الاجتماعية لضغوط أكبر وخاصة في مجالات التعليم والصحة والعمل وغيرها؛ لذا ينبغي إدخال مبادئ التنمية البشرية والحماية الاجتماعية ضمن مفاهيم وممارسات الحكم الاقتصادي العالمي، بكل ما يتضمنه ذلك من مبادئ الديمقراطية والعدالة والمساواة (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ١٩٩٩، ص ٣٠)

١١- الكلية (التناول الكلي)

وهي مبدأ ودرس تم تعلمه من المشكلات البيئية العالمية ؛ فلاهشاشة التي أصبح عليها المحيط الجوي للأرض تجسد الحقيقة الفلسفية والبيئية التي تتضمن أن كل شيء مرتبط بكل شيء ، فهناك علاقة متبادلة بين الأشياء ، وينبغي تطبيق الكلية عند محاولة فهم أي مجال في مجتمع معين أو على مستوى المجتمع العالمي .

فعلي سبيل المثال عند دراسة الأداء الاقتصادي لمجتمع معين يكون من الضروري رؤية المجتمع كمنظومة ، وأن يؤخذ في الاعتبار الأنوار الحرجة ، والعلاقات الخاصة بين الحكومة ومؤسسات العمل والتعليم ، وعند التعامل على المستوى الدولي من منظور كلي ، نجد علي سبيل المثال ،

أن مشكلة ديون العالم الثالث تتطلب فهماً لنظام التجارة العالمي ، ثم تحليل المواقع التي تمرقل قدرة البلدان النامية علي التنافسية في هذا النظام ، وغيرها من عناصر حتى تستطيع سداد الديون ، ويصبح استخدام مدخل البحث ذي التخصصات المتداخلة عنصرا حاسما لتحقيق المزيد من الرؤية الشمولية ، وفهم الواقع المعقد في جميع المجالات بما فيها التعليم وهكذا ، ويُنظر حاليا إلي الكلية أو التناول الكلي علي أنه عنصر أساسي من أيديولوجية العولمة التي تحصل قيمها المقبولة إلي الواقع الحقيقي لتشكيل أنشطته المختلفة . (جورج لودج ، ١٩٩٩ ، ص ١٢)

وهكذا تتعدد منظومة القيم العالمية ، ولابد هنا من الإشارة إلى ثلاث ملاحظات أساسية وهي :-

- أنه قد أسهم في بلورة هذه المنظومة من القيم العالمية مجموعة متشابكة متقاطعة من الظروف التاريخية والعوامل الاقتصادية والقيم الدينية والروحية ، فنجاح حركات التحرر الوطني وحصول الشعوب علي استقلالها الكامل ، ونهاية الحرب الباردة ، وسيادة أيديولوجية السوق ، والانماج بين ثورتي المعلومات والاتصال وتزايد الاعتراف بحقوق الإنسان، كل ذلك كان من بين العوامل التي أسهمت في بلورة قيم وأخلاقيات العولمة .
- أن هذه القيم والأخلاقيات العالمية التي سبق الإشارة إليها لا تشكل قائمة نهائية ولكن يمكن أن يتفرع منها ، ويضاف إليها قيم جديدة مع اتجاه العولمة نحو المزيد من التبلور والوضوح في السنوات المقبلة .
- أن هذه القيم والأخلاقيات العالمية تحتاج إلي آليات وإطار مؤسسي عالمي يساعد علي تنفيذها ، وفيما يلي سيتم توضيح ذلك بالتفصيل

ب- آليات تحقيق القيم العالمية :

لتنفيذ القيم والأخلاقيات العالمية ؛ لابد من وجود آليات وعناصر فاعلة تساعد علي تحقيقها وتنفيذها ، ومتابعة هذا التنفيذ من أجل تطويرها والتعرف علي مدى تأثيرها علي فكر وسلوك المجتمع الدولي ، ومن أبرز الآليات والمؤسسات التي عادة ما يتم الإشارة إليها في هذا الصدد ، الحكومات ، والشركات متعددة الجنسيات ، والمنظمات الدولية والمنظمات الأهلية غير الحكومية والمجتمع المدني العالمي وغيرها .

١- الحكماء

الحكومات وقادتها هم المكلفون بتطبيق مبادئ الأخلاقيات العالمية ومفاهيمها ، وعلى الرغم مما يقال من تقلص دور الدولة في النظام العالمي الجديد ؛ إلا أن خبرة السنوات القليلة الماضية تؤكد أن دور الدولة سيظل دوراً أساسياً ولا يمكن الاستغناء عنه، وإن اختلفت نوعية المهام التي تؤديها بما يتناسب مع طبيعة التغيرات التي تحدث ، ومن أجل التكيف معها ، فعلى سبيل المثال سيصبح لحكومات الدول دور مهم في :-

- تحديد الحاجات المجتمعية العامة والعمل على الوفاء بها ؛ وهي تلك الحاجات التي لا يستطيع القيام بها فرد أو مؤسسات القطاع الخاص لكبر حجمها أو قلة أرباحها
- التخطيط لتحديد هذه الحاجات ومتابعتها وتنفيذها مع ضمان أكبر قدر من المشاركة مع المجتمع المدني وتحقيق الشفافية والديموقراطية .
- وفي هذا السياق تكون الحكومات مسئولة عن موضوعات صعبة مطلوبة لتحقيق المصلحة العامة للمجتمع مثل نقاء البيئة ، والاستقرار الاقتصادي والتنافسية العلمية .
- أن تعمل الحكومات جنباً إلى جنب مع السوق ؛ لتقادي جوانب الفشل والإخفاق وخاصة في الجوانب الاجتماعية ، وتقوم بمهام إشرافية في قطاع مثل قطاع البنوك أو حتى الاشتراك مع القطاع الخاص في بعض المجالات كالتمهيد والصحة وغيرها . (جورج لودج ، ١٩٩٩ ، صص ١٣ - ١٥)
- وفي إطار العولمة تكون الحكومة مسئولة عن تحقيق أمور معينة مثل حقوق الإنسان وغيرها من القيم العالمية ، وتتم مسؤولتها رسمياً أمام المجتمع الدولي .

٢- التكتلات الإقليمية

التكتلات الإقليمية هي كيانات متعددة القوميات ولكنها أقل من عالمية ، كالاتحاد الأوروبي ، ومنطقة التجارة الحرة بأمريكا ، ورابطة دول جنوب شرق آسيا وغيرها من اتفاقيات نقدية أو تجارية بين مجموعات من الدول ذات التوجهات المتشابهة ، ومع أنه يمكن النظر إليها على أنها معسكرات تتمتع بالاكتمال الذاتي ، كما كان الحال قبل الحرب العالمية الثانية ؛ إلا أنها في إطار النظام العالمي الجديد تعبر عن توجه ، وآلية من الآليات العولمة التي تساعد على تحريك البضائع والخدمات ورؤوس الأموال والناس والأفكار بصورة حرة متجاوزة حدود الدول والأقاليم . (كيمون فاللا سكاكيس ، ١٩٩٩ ، صص ٢٧ - ٤٢)

ج - الشركات متعددة الجنسيات

الشركات متعددة الجنسية هي شركات ذات نفوذ وقوة هائلة وتحتل حالياً قمة ترتيب الممثلين على المسرح العالمي ، وتزيد هذه القوة وتكبر يوماً بعد يوم عن طريق عمليات الاندماج بين هذه الشركات ، وعلى الرغم من التشكك الذي تزايدي في السنوات الأخيرة حول طبيعة دور هذه الشركات على المستوى العالمي ، وخاصة من الناحية الاقتصادية ، وتركيزها على دافع الربح ؛ فإن قوتها ونفوذها وكبر حجم ميزانياتها يفرض عليها دوراً وتبعات في الأخلاقيات العالمية ، فقوتها الاقتصادية غالباً ما تكون أكبر من قوة بعض الدول ، وقد تؤثر أنشطتها على سياسة العديد من الحكومات والشعوب ، ويمكن للتعاون الدولي أن يحد من سوء استخدام هذه الشركات بما يساعد على توجيهها للصالح العام .

د - المنظمات غير الحكومية

وهي مجموعة كبيرة ومتنوعة من المنظمات ، والشيء الوحيد الذي تشترك فيه هو حقيقة أنها تعمل خارج نطاق الحكومات ، وعادة ما تهتم هذه المؤسسات وتشكل حول موضوع محدد ، وهي تمارس نفوذها على المسرح العالمي ، وهي لا تستطيع أن تحل محل الحكومات أو غيرها من اللاعبين الأساسيين على مسرح العولمة ، ولكن مهمتها الأساسية هي مساندتهم، فهي كثيراً ما تمثل مصالح خاصة، وليس مصالح عامة ، ومن المحتمل أن تقوم المنظمات غير الحكومية بدور متزايد الأهمية على المسرح العالمي، وذلك نظراً لأنها يمكن أن تحدد المواقف بكثير من الحرية والمرونة ، وتتمتع بمساندة جمهور كبير؛ فبعض المنظمات غير الحكومية يزيد عدد أعضائها الآن عن عدد مواطني بعض الدول .

هـ - المجتمع المدني

بالرغم من عدم وضوح مفهوم المجتمع المدني فمن المفترض أن المجتمع المدني يتألف من كل المواطنين في العالم الذين لا يرتبطون بأية جماعة ذات مصلحة خاصة، والمجتمع المدني يعبر عن نفسه بشكل أساسي عن طريق استطلاعات الرأي ، والمواقف تجاه القضايا العامة ، وعن طريق المنظمات غير الحكومية ،

ومن المعروف أن المنظمات غير الحكومية ، والجمعيات التطوعية ، والتنظيمات الشعبية ، وجماعات الضغط وغيرها من منظمات تمتد عبر الحدود القومية وتقيم علاقات تتجاوز حدود الدول ، ومن ثم فإن لها دوراً في أي نظام للمواطنة العالمية ، وقد يكون اهتمامها محصوراً في

بعض القضايا الضيقة والمصالح الخاصة ، ولكنها تستطيع أن تحشد لأرأي العام العالمي لتوجيه الاهتمام بمعالجة المشكلات العالمية مثل منظمة السلام الأخضر لحمية البيئة ، ومنظمة أوكسفام في مجال التعليم وقضايا التنمية ، والمنظمات النسائية ، وغيرها من منظمات وهيئات أخرى .

و- مجموعات تنسيق السياسات :-

تتعدد مجموعات تنسيق السياسات وتزايد يوما بعد يوم ، ولعل من أشهرها مجموعة السبعة التي أصبحت مجموعة الدول الصناعية الثمانية الكبرى بعد انضمام الاتحاد السوفيتي إليها وتوصف بأنها ' حكومة العالم ' ، مجموعة العشرة ، مجموعة الاثني والعشرين ، مجموعة السبعة والسبعين ، منظمة للتعاون الاقتصادي والتنمية . (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، ١٩٩٩ ، ص ٣٠)

ز- المنتديات غير الرسمية

لقد أصبح من سمات السنوات الأخيرة تنامي المنتديات غير الرسمية لرجال الأعمال والتجارة والمال والاقتصاد والثقافة وغيرها ٠٠٠ وتقوم تلك المنتديات بتعميق صلات التفاهم وتوطيد أواصر التعاون في كل القطاعات علي الصعيد الدولي ، وأكثر هذه المنتديات شهرة هو منتدى دافوس (المنتدى الاقتصادي العالمي) ، وهو منظمة غير حكومية أُنشئت في بداية السبعينيات لتوفير أرضية للحوار بين الاقتصاديين ورجال المال والأعمال من ناحية ، وبين أصحاب القرار السياسي من ناحية أخرى ، وكان منتدى دافوس في طليعة المروجين لمبادئ العولمة الاقتصادية في التسعينيات ، وينتسب لعضويته أكثر من ١٠٠٠ شخصية ومؤسسة وشركة عالمية، ويؤكد القائمون علي شئونه أنه يكمل دور مؤسسات للعولمة الرسمية مثل الأمم المتحدة ، دون المسلس بسيادتها ، ويشبهونه بأنه نواة لمجتمع مدني يتجاوز حدود الدول . (منظمة العمل العربية ، ١٩٩٨ ، ص ص ٤٢ - ٤٣)

ز- منظمة الأمم المتحدة

يونيو ١٩٤٥ ، وقعت ٥٠ دولة علي ميثاق إنشاء منظمة الأمم المتحدة التي بدأت نشاطها مع مطلع عام ١٩٤٦ ، وقد أُنشئت منظمة الأمم المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية كوريث شرعي لعصبة الأمم للاهتمام بالقضايا العالمية ، وعلي رأس أهدافها هدف حفظ السلم والأمن الدوليين ، ذلك الهدف الذي يشحور حوله كل نشاطها بالإضافة إلي أهداف أخرى مثل تنمية العلاقات الودية والتعاون بين الدول ، كما اهتمت المنظمة منذ نشأتها بمجال حقوق الإنسان ووضع السياسات

المطلوبة لتنفيذ الأنشطة ومتابعتها ، وقيادة التطور والتغيير المستمر الذي يحدث في مجال حقوق الإنسان ، وفي إطار الأمم المتحدة أنشئت هيئات ووكالات عديدة في مختلف فروع النشاط السذي يتم في داخل الدول وفيما بينها ، ومن أمثلة هذه للمنظمات ما يلي :-

■ مؤسسات بريتون وودز ، وهي صندوق النقد ومجموعة البنك الدولي التي تم إنشاؤها في عام ١٩٤٦ ، بعد أزمة الكساد الاقتصادي الكبير في الثلاثينيات والحرب العالمية الثانية ، من أجل تحقيق الاستقرار النقدي العالمي وإعادة بناء ما دمرته الحرب ، ويشترك في عضوية هذه المؤسسات الآن نحو ١٨١ دولة .

■ صندوق رعاية الطفولة (اليونيسيف) لرعاية وحماية الأطفال من التشرد .

■ الاتفاقية العامة للتعريف الجمركية التي بدأت في عام ١٩٤٧ ووقعت عليها ٢٣ دولة لتنظيم التجارة العالمية ، وتطورت أنشطتها و تحولت بعد جولة لوجواي في أبريل ١٩٩٤ إلى منظمة التجارة العالمية ، وتتولى تنظيم العلاقة بين الدول في مجالات تجارة السلع والخدمات وحقوق الملكية الفكرية .

■ برنامج الأمم المتحدة للتنمية الذي أنشئ عام ١٩٦٥ لتقديم المعونة متعددة الأطراف للدول النامية .

■ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) والتي تساعد على تنشيط البحث ونشر الثقافة والعلم على مستوى العالم .

والأمم المتحدة التي أنشئت بعد الحرب العالمية الثانية تعرضت لنقد كبير بعد انتهاء الحرب الباردة في التسعينيات، حتى نادي البعض بإعادة النظر في دورها ووظيفتها في النظام العالمي الجديد ، بل والتفكير في إلغاء بعض مؤسساتها مثل البنك الدولي، وغيره من المؤسسات المالية العالمية ، واشتد الجدل بشكل خاص مع الأزمات المالية التي حدثت في النصف الثاني من التسعينيات بدول جنوب شرق آسيا ، ومع ذلك فإن الاتجاه السائد حاليا يميل إلى الإبقاء على هذه المنظمات مع تعديل أهدافها لتمتد إلى مجالات أخرى، لتعزيز عملية التنمية في الدول الأعضاء، وتقليل نسبة الفقر ، فقد تم تحديد الأهداف التي يفترض أن يقوم البنك الدولي بالتعاون مع بقية المؤسسات الدولية على تحقيقها ، بالإضافة إلى وظيفته في تحسين أسواق المال العالمية، وجمع ونشر المعلومات الاقتصادية بشكل دوري ، في :-

- مكافحة الفقر في الدول النامية .

- تحسين وإصلاح البناء المؤسسي والقانوني في الدول النامية بما يشجع علي التنمية .
 - وضع برامج فعالة لتحسين مستويات الصحة والتعليم والبيئة .
- ومن ثم فقد تم اتخاذ موقف ليس في اتجاه الإلغاء ولكن التعديل للسياسة والآليات بما يخدم وظائف التنمية ، وهو ما يعكس التطور في عمل مؤسسات منظمات الأمم المتحدة كلها ، الذي تغير بالفعل من التفكير في قضايا نزع السلاح والحفاظ علي السلم والأمن الدوليين إلي خدمة قضايا التنمية، ثم الاتجاه الحالي إلي التركيز علي القضايا الكونية مثل (قضايا البيئة والسكان ودراسة نشاط الشركات متعددة الجنسية ودورها في الاقتصاد العالمي ، ومكافحة الجريمة والرقابة علي المخدرات) ، وهي كلها قضايا تقع في صميم الحفاظ علي القيم والأخلاقيات العالمية (حسن نافعة ، ١٩٩٥ ، ص ٣٨٧ - ٣٩٦)
- ويمكن تلخيص كل ما سبق في الجدول التالي

جدول يوضح

قيم العولمة ، ومضامينها الأساسية ، وآليات تحقيقها

آليات تحقيقها	مضامينها الأساسية	قيم العولمة
<p>- <u>حكومات الدول وقادتها</u> :- يكون للحكومة دور مهم في حماية حقوق الانتساب لمجتمع عالمي</p> <p>- <u>للتكتلات الإقليمية</u>: مثل الاتحاد الأوروبي</p> <p>- <u>مجموعات تتسيق السياسات</u> مثل مجموعة الدول للصناعة الثمانية الكبار</p> <p>- <u>الشركات متعددة الجنسيات</u> :- بكل أشكالها وسواء أكانت شركات تجارية ، أم إعلامية أم تكنولوجيا</p> <p><u>للمنظمات</u></p> <p><u>غير الحكومية</u></p>	<p>الخصوصية الثقافية ، التعددية ، التنوع</p> <p>الاعتراف بحقوق الأقليات القومية واللغوية والعرقية والدينية في إطار من المساواة</p> <p>وحدة أصل الجنس البشري ، وحدة الأهداف الإنسانية الخاصة بالبقاء والحرية والتنمية ، وحدة المخاطر البيئية ، الإرهاب ، الأمراض التي تلوّجها البشرية</p> <p>تحقيق لتوازن بين القيم المادية والروحية وبين مصالح الفرد ومصالح المجتمع ،</p>	<p><u>النسبية الثقافية</u></p> <p><u>حماية حقوق الأقليات</u></p> <p><u>الوحدة الإنسانية</u></p>

<p><u>المجتمع المدني</u> :- مثل</p> <p>منظمات حقوق الإنسان، الحركات النسائية، منظمات حماية البيئة، المنظمات العاملة في مجال التعليم</p> <p>— <u>المنشآت غير الرسمية</u>: مثل المنشآت الاقتصادية العالمية</p> <p><u>التكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة</u></p> <p>وخاصة تكنولوجيا الاتصال من بُعد التي أدت إلى تلاشي حدود الزمان والمكان وتهاوي الحدود بين الدول، وبما يعمق التفاعل بين الناس والانتماء بين الدول</p> <p>— <u>منظمة الأمم المتحدة</u> ووكالاتها المتخصصة</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ البنك الدولي ■ اليونسكو ■ اليونيسيف ■ منظمة التجارة العالمية ■ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي 	<p>وبين الفرد والمجتمع المدني</p> <p>بناء ثقافة السلام والتسامح والديمقراطية والتسامح</p> <p>التضامن بين الأفرياء والضعفاء ، بين الأغنياء والفقراء</p> <p>حقوق مدنية وسياسية</p> <p>حقوق اجتماعية واقتصادية</p> <p>حق تقرير المصير ، والتنمية</p> <p>حقوق الانتساب لمجتمع عالمي</p> <p>حق أجيال المستقبل في الاستفادة من التراث الطبيعي والثقافي المشترك</p> <p>المشاركة ، والتنمية ، والسلام ، المساواة، الرقابة الاجتماعية</p> <p>الالتزام بالرؤية الشاملة المنظومة للقضايا في ضوء البعد العالمي للقضايا</p> <p>التركيز على برامج الرعاية الاجتماعية كالتهذيب والصحة والعمل</p>	<p><u>التربوية</u></p> <p><u>الالتزام بحل</u></p> <p><u>الصراعات سلميا</u></p> <p><u>وعدالة التفاوض</u></p> <p><u>التضامن الدولي</u></p> <p><u>حقوق الإنسان</u></p> <p><u>المساواة بين</u></p> <p><u>الأجيال</u></p> <p><u>الديمقراطية</u></p> <p><u>الكلية - التناول</u></p> <p><u>الكلية للأمور</u></p> <p><u>التنمية البشرية</u></p>
--	---	---

ويعد عرض جذور العولمة ، والأخلاقيات العالمية ، ومضامينها ، والقسوي الفاعلة في تحقيقها كمؤشر للتحليل الكيفي للوثائق ؛ فإن الجزء التالي يعرض بإيجاز للمؤتمرات العالمية للتعليم الأساسي للجميع للكشف عن مدي تجسيدها لكل ما سبق .

ثانياً - المؤتمرات العالمية للتعليم الأساسي للجميع - عرض موجز

لقد سبقت الإشارة إلى أن الدراسة الحالية تتحدد بتحليل ووثائق المؤتمر العالمي حول التربية للجميع الذي عقد في مطلع التسعينيات ، والاجتماع الرابع للمنتدى العالمي للتربية الذي عقد بدكاكر في النصف الأول من عام ٢٠٠٠ ، وفيما يلي توضيح ذلك

١- المؤتمر العالمي حول التربية للجميع الذي عُقد في المدة من ٥-٩ مارس ١٩٩٠ ،

جوماتين ، نابالند

لقد حدثت أمور عديدة مهدت الطريق ، وأكدت عالمية قضية توفير التعليم للجميع ، وهيأت الرأي العام لتفهم مختلف جوانب القضية ، ليس هذا فحسب ، بل جعلت من انعقاد مؤتمر التربية للجميع أمراً ضرورياً في ذلك الوقت بالتحديد ، مثل انعقاد المؤتمر الدولي الرابع لتعليم الكبار بباريس في منتصف الثمانينيات الذي أوصى بضرورة أن يبذل اليونسكو الجهود للقضاء علي الأمية وسد منابعها قبل حلول عام ٢٠٠٠ ، والمؤتمر العام لليونسكو في دورته الثالثة والعشرين ١٩٨٥ ، الذي جاء بعد للمؤتمر الدولي لتعليم الكبار ، واتخذ ثلاثة قرارات مترابطة تنص علي إعلان علم دولي لمحو الأمية ، وإعطاء أولوية لأنشطة محو أمية النساء ، والتوصية بإعداد خطة عمل تستهدف محو الأمية بحلول عام ٢٠٠٠ ، وإصدار الجمعية العامة للأمم المتحدة قرارها بإعلان عام ١٩٩٠ عاما دولياً لمحو الأمية ، وموافقة المؤتمر العام لليونسكو علي الخطة متوسطة الأجل الثالثة (١٩٩٠-١٩٩٥) في التسعينيات ببرنامج رئيسي يهدف إلي توفير تعليم أساسي للجميع .^(١) (عبد الفتاح جلال ١٩٩١ ، ص ١٠)

ومن كل ما سبق جاء تأكيد المشاركين في المؤتمر علي :

" أن حاجات التعلم الأساسية للجميع يمكن وينبغي تلبيتها ، ولن تكون هناك طريق أبليغ في مفاها من الاستهلال بالسنة الدولية لمحو الأمية ، والمضي قدماً نحو تحقيق أهداف عقد الأمم المتحدة للمعاقين (١٩٨٣ - ١٩٩٢) ، والعقد العالمي للتنمية الثقافية (١٩٨٨ - ١٩٩٧) ، وعقد الأمم المتحدة الإثماني الرابع (١٩٩١ - ٢٠٠٠) والاتفاقية الخاصة بالقضاء علي جميع أشكال التمييز ضد المرأة ، والاستراتيجيات التطوعية للسهوض

بالمرأة ، والاتفاقية الخاصة بحقوق الطفل ، فلم يحدث مطلقاً أن كان الوقت أكثر ملاءمة مما هو عليه الآن كي نلزم أنفسنا بتوفير فرص التعلم الأساسية لجميع شعوب العالم *
(اليونسكو ، الإعلان العالمي حول التربية للجميع ، ١٩٩٠ ، ص ٩)

كما جاء إعداد وثائق المؤتمر نتيجة لعملية تشارورية منظمة واسعة النطاق ، جرت في الربع الأخير من عام ١٩٨٩ تحت رعاية الهيئة العليا المشتركة التي أنشئت لتنظيم المؤتمر العالمي ، وناقشت مسودات الوثائق في تسعة اجتماعات استشارية إقليمية وثلاثة مؤتمرات استشارية دولية ضمن مجموعة كبيرة من الخبراء وممثلي وزارات مختلفة ومنظمات دولية حكومية وغير حكومية ، ووكالات تنمية ثنائية ومتعددة الأطراف ، ومعاهد بحوث ، وقد اجتمع المقررون المنتخبون للمشاورات الإقليمية في صورة فريق عمل لتقديم المشورة إلى الهيئة العليا المشتركة من خلال ما يقدمونه من ملاحظات ومقترحات ، فعلي سبيل المثال ، عقد المؤتمر الاستشاري العربي حول التربية للجميع في الفترة من ١٣-١٦ نوفمبر ١٩٨٩ بحضور غالبية وزراء التربية العرب بالإضافة إلى عدد من الخبراء وممثلي المنظمات الدولية العربية وعلى رأسها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وذلك بهدف تقديم الملاحظات والمقترحات التي تؤدي إلى إعادة صياغة نصوص الوثائق التي أصبحت محور مناقشات المؤتمر العالمي * (سعد/ليب

١٩٩٠ ، ص ٩٦-١٠٠)

وقد شارك في الدعوة لعقد المؤتمر ورعايته الرؤساء التنفيذيون لأربع منظمات أولية هي :

١. صندوق الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) .
٢. برنامج الأمم المتحدة للتنمية ، (بامت) .
٣. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) .
٤. والبنك الدولي .

واضطلعت بتنظيمه لجنة مشتركة بين هذه الوكالات ، وضم المؤتمر نحو ١٥٠٠ مشارك من ١٥٥ دولة ، وممثلين عن ١٥٠ منظمة غير حكومية ، و ٢٠٠ هيئة دولية ، وقد عقد المؤتمر في جوميين حيث استضافته حكومة مملكة تايلاند في المدة من ٥-٩ مارس ١٩٩٠ ، وصدرت عنه وثيقتان :-

١-أولهما جاءت بعنوان "تأمين حاجات التعلم الأساسية رؤية للتسعينيات -وثيقة عين

الخلفيات "

٢- أما الوثيقة الثانية : فتضم "الإعلان العالمي حول التربية للجميع وهيكلة العمل لتأمين

حاجات التعلم الأساسية "

٣- ثم نشرت بعد ذلك ثلاث دراسات توفر خلاصات جامعة عن المقالات المكتوبة والعروض الشفهية ، وأشرطة الفيديو والأفلام والمطبوعات التي قدمت في أثناء اجتماعات المائدة المستديرة ، وهي تتعلق بالأقسام الثلاثة التي يتكون منها الإعلان العالمي حول التربية للجميع الذي اعتمده المؤتمر ، ويتطابق العنوان الأساسي لكل دراسة قسماً من أقسام الإعلان الثلاثة وهي : " التربية للجميع الغرض والسياق " - " التربية للجميع رؤية موسعة " - " التربية للجميع المتطلبات " .

تحديات التسعينيات

وقد انطلق المؤتمر من رصد التحديات العالمية وعلاقتها بالتنمية البشرية في التسعينيات ، فعلى حتبة القرن الحادي والعشرين يواجه العالم تحديات كبرى من أهمها :-

■ الركود والتراجع الاقتصادي وما يترتب عليه من انتشار الفقر والبطالة وخاصة في البلدان النامية .

■ اتساع التفاوت الاقتصادي بين الدول ودخل كل منها على حد سواء ، وأوجه التفاوت والتباين الاقتصادي تتكرر وتقوي مع الزمن بسبب عدم التكافؤ والتباين في الوصول إلى التعليم والمعرفة والمهارة .

■ ظهور مجموعات سكانية هامشية داخل العديد من الدول .

■ التدرج البيئي .

■ النمو السكاني المتنامي .

■ القيود المالية المترتبة على التحديات السابقة ، ونتيجة المناقشة على المولد لتأمين احتياجات اجتماعية مختلفة تبدو كلها ملحة ومشروعة .

ومع ذلك وعلى الرغم من تلك التحديات وتفاقم المشكلات التي يواجهها العالم ؛ فإنه توجد فرص جديدة متاحة لمواجهة تلك التحديات لم تكن موجودة من قبل ، ومن أهم تلك الفرص :-

■ ازدياد الوعي العالمي بضرورة التركيز على للتنمية البشرية على أساس أن التنمية الحقيقية هي التنمية البشرية، التي تؤدي إلى تحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي على المدى البعيد

- تزايد الخبرة لدى العديد من الدول في مجال توفير التربية الأساسية باعتبارها جزءاً لازماً وضرورياً لتحقيق التنمية العادلة والفعالة علي المستوي القومي
 - التطور في وسائل الاتصال الحديثة
 - وجود مناخ دولي مواتٍ للتعاون ، و تضامن عالمي فريد لمواجهة تلك التحديات
 - التحرك الدولي نحو السلام
- وقد أكدت مناقشات المؤتمر علي " ضرورة النظر إلي القيود والفرص علي أنها جزء من وحدة متشابكة ؛ حيث العوامل السكانية والثقافية والاجتماعية والسياسية والفنية والاقتصادية والبيئية والتربوية المحضة ، هي عوامل مترابطة علي نمط دائري من الأسباب والأتار "
- ٠ (الهيئة العليا المشتركة حول التربية للجميع ١٩٩٠ ، صص ١-١٢)

أهداف المؤتمر :-

يمكن الوصول بسهولة ويسر إلي غايات المؤتمر ، والهدف من انعقاده من خلال الأقوال التي صدرت عن مديري ورؤساء الهيئات الدولية الأربع التي شاركت في المؤتمر وتتمثل في أنه :

(اليونسكو ، ١٩٩٢ ، ص ١٠)

١. " ينبغي إدخال التعليم الأساسي لا بوصفه مجرد هدف قطاعي ولكن باعتباره جزءاً لا يتجزأ من خطة للتنمية البشرية " (مدير يامت)
٢. " ينبغي تعبئة جهود كل مجتمع في مجمله لخدمة قضية التعليم من أجل بث الروح في التزامات تسرب إليها ألوهن ... والتعاون فيما بيننا ، وتعلم كل منا من الآخر ، في سبيل العمل علي أن يصبح الحق في التعليم قبل حلول نهاية القرن الحالي حقيقة واقعة بالنسبة للجميع " (المدير العام لليونسكو)
٣. " ... هناك من الأسباب القوية ما يدعو إلي القيام بعمل إيجابي من أجل مساعدة توسيع نطاق التعليم الأساسي للفتيات والنساء من ضحايا التمييز ، الذي تمارسه معظم المجتمعات علي مر العصور ... إذ لا يمكن الحفاظ علي المكاسب ... أو دفعها قدماً إلي الأمام إلا إذا أتيجت للفتيات والنساء فرص التعليم الابتدائي ومحو الأمية وتحصيل المعارف الأساسية اللازمة للارتقاء بنوعية الحياة ... " (المدير التنفيذي لليونيسيف)

٤. ٠٠٠ إن لعائد الإنفاق علي التعليم قيمة بالغة ، وهذا ما تمكنه الحسابات الوطنية والدخول الفردية علي المواء ٠٠٠ ويمثل هدفا في مساعدة البلدان علي إرساء إطار السياسة التعليمية وعلي تنفيذ برامج الاستثمار اللازمة للمعي إلي تحقيق هدف التربية للجميع*
(رئيس البنك الدولي)

وخلص ما سبق أن التعليم هو حق للجميع ، وهو جزء من التنمية البشرية ، وهو ضرورة لحماية الفئات المهمشة فضلاً عن كونه استثماراً له عائد هام للفرد والمجتمع .
وقد نص الإعلان العالمي حول " التربية للجميع " في مادته الأولى علي الأهداف الأربعة التالية:-

١- ' ينبغي تمكين كل شخص - مواء أكان طفلاً أم يافعاً لم راشداً - من الإفادة من الفرص التربوية المصممة علي نحو يلي حاجته الأساسية للتعلم . وتشمل هذه الحاجات كلاً من وسائل التعلم الأساسية مثل (القراءة والكتابة والتعبير الشفهي والحساب وحل المشكلات) والمضامين الأساسية للتعلم (كالمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات) التي يحتاجها البشر من أجل البقاء ولتنمية كافة قدراتهم ، وللمعيش والعمل بكرامة ، وللمساهمة مساهمة فعالة في عملية التنمية ، ولتحسين نوعية حياتهم ، ولاتخاذ قرارات مستنيرة ، ولمواصلة التعلم ، ويختلف نطاق حاجات التعلم الأساسية وكيفية تلبيتها باختلاف البلدان والثقافات ويتغيران لا محالة بمرور الزمن .

٢- وأن تلبي هذه الحاجات تؤهل الأفراد في أي مجتمع ، كما تجعلهم للمسئولية لاحترام تراثهم الثقافي واللغوي والروحي المشترك والبناء عليه والنهوض بتربية الآخرين ، ودعم قضايا العدالة الاجتماعية ، وتحقيق حماية البيئة ، وأن يكونوا متسامحين حيال النظم الاجتماعية والسياسية والدينية التي تختلف عن نظمهم مع ضمان الحفاظ علي القيم الإنسانية والدينية المقبولة وعلي حقوق الإنسان بوجه عام ، وأن يعملوا من أجل السلام والتضامن الدولي في عالم يعتمد بعضه علي بعض .

٣- وثمة هدف آخر لتنمية التربية لا يقل أهمية عن الأهداف الأخرى ، وهو الهدف المتمثل في نقل القيم الثقافية والأخلاقية المشتركة وإثرائها ، فتلك القيم هي التي تكسب الفرد والمجتمع ذاتيتهما وقيمتها .

٤- أن التربية الأساسية هي أكثر من غاية في حد ذاتها فهي الأساس للتعليم المستديم والتنمية الإنسانية ، ويمكن للبلدان أن تبني عليها بانتظام مستويات وأنماط أخرى من التربية والتدريب ٠٠ (الإعلان العالمي للتربية للجميع ، المادة الأولى ، ١٩٩٠ ، ص ٣)

فلكي يكون للتعليم الأساسي جدوي وفائدة عملية فإنه يجب أن يلمس بعمق وبكفاءة الجوانب الثقافية ، والاقتصادية ، والاجتماعية لكل الأفراد والمجتمعات

وقد سعي المؤتمر إلي إيجاد ترابط وثيق بين التعليم قبل المدرسي والتعليم الابتدائي وتعليم الكبار في رؤية موسعة لم تحدث علي هذا النحو والترابط من قبل ، فجاء تركيز الإعلان العالمي حول " التربية للجميع " في المادة الثانية منه علي الرؤية الموسعة للتعليم الأساسي والتي تشمل ما يلي :

١- تعميم الالتحاق بالتعليم للصغار والكبار والنهوض بالمساواة

- مع منع الأولوية القصوى لضمان توفير التربية للفتيات والنساء وتحسين نوعيتها .
- إزالة أوجه التفاوت حتى لا تقاسي الفئات التي لا تتلقى خدمات كافية - مثل الفقراء وأطفال الشوارع ، وسكان الريف والأماكن النائية ، والرحل ، والعمال المهاجرين ، والسكان الأصليين ، والأقليات الأثنية والعرقية ، واللجنين ، والذين أخرجتهم الحرب من ديارهم ، والسكان الخاضعين للاحتلال من أي تمييز من الانتفاع بفرص التعليم .
- إيلاء عناية خاصة لحاجات التعلم لجميع فئات المعاقين ، وتأمين فرص تعليمية متكافئة لهم كجزء من النظام التربوي .

٢- التركيز علي اكتساب التعلم

ويكون التركيز علي اكتساب التعلم عن طريق الاهتمام بالأماليب النشطة القائمة علي مشاركة المتعلم ، وتمكين المتعلمين من الوصول إلي أقصى إمكاناتهم .

٣- توسيع نطاق التربية الأساسية ووسائلها

توسيع نطاق التربية الأساسية لتشمل الرعاية المبكرة للطفولة ، والتعليم الابتدائي ، ومحو الأمية ، مع إمكانية استخدام جميع أدوات وقنوات الإعلام والاتصال والعمل الاجتماعي المتاحة للمساعدة علي نقل المعارف الأساسية وإعلام الناس وتنقيفهم بشأن القضايا الاجتماعية

ويجب أن تشكل كل هذه المكونات نظاماً متكاملًا ، أي أن يتم ويعزز بعضها بعضاً ، وأن تستجيب لمعايير قابلة للمقارنة ، وتسهم في إيجاد وتنمية إمكانيات للتعليم المستمر لدى الأفراد

٤- تعزيز بيئة التعلم

التعلم لا يتحقق بمعزل عن الأمور الأخرى ؛ لذا يتعين على المجتمع أن يوفر لجميع المتعلمين ما يحتاجونه من التغذية والرعاية الصحية ، وبصورة عامة للدعم البدني والوجداني لتمكينهم من المشاركة الفعالة في ما يتلقونه من تعليم والإفادة منه

٥- تقوية المشاركات

تلتزم السلطات التربوية المسؤولة وطنياً وإقليمياً ومحلياً بتوفير التربية الأساسية للجميع ، ولكن قد لا يتوقع منها أن تقدم جميع المتطلبات البشرية والمالية والتنظيمية لهذه المهمة الضخمة ، ولهذا فإن تنشيط المشاركات على كل المستويات يصبح أمراً ضرورياً ، وقد أشار الإعلان العالمي حول " التربية للجميع " إلى أن متطلبات تحقيق هذه الرؤية يتمثل في ثلاثة عناصر أساسية وهي :-

- ١- وضع سياسات مساندة في المجالات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية
- ٢- ضرورة تبني موارد مالية وبشرية جديدة سواء أكانت حكومية ، أم أهلية ، أم تطوعية . . . تضاف إلى ما هو متاح ومتوفر في الوقت الراهن
- ٣- تدعيم التضامن الدولي ، إذ إن تلبية حاجات التعلم الأساسية تعتبر مسؤولية إنسانية مشتركة وعالمية ، كما أنها تتطلب تضامناً دولياً ، وإقامة علاقات اقتصادية منصفة وعادلة لإصلاح التفاوت الاقتصادي الحالي .

ومن كل ما سبق يمكن القول بأن الإعلان العالمي حول " التربية للجميع " يشكل ميثاقاً ودستوراً حول التربية للجميع ، والهدف منه إرساء مستوى معقول للتعاون بين الدول ، فهو يرسم الأهداف ، ويضع الأولويات ، ويبتني رؤية جديدة موسعة للتعليم الأساسي ، ويحدد متطلبات تحقيقها .

هيكلة العمل لتأمين حاجات التعلم الأساسية

يأتي الجزء الثاني من الوثيقة والمعنون " هيكلة العمل لتأمين حاجات التعلم الأساسية " ليكون مرجعاً ودليلاً وخطة عمل عالمية تسترشد به الحكومات الوطنية والمنظمات الدولية ووكالات المعونة الثنائية والمنظمات غير الحكومية وكل الملتزمين بتحقيق هدف التربية للجميع ، فسي صياغة خطط العمل الخاصة بهم لتنفيذ الإعلان العالمي ، وهي تنص على ثلاثة مستويات رئيسية

من العمل المنسق • (ليونيسكو، هيكلية العمل لتأمين حاجات التعامل الأساسية ١٩٩٠، ص ٥ - ١٩)

١- عمل مباشر داخل كل دولة بمفردها •

٢- التعاون بين مجموعات من البلدان تجمع بينها اهتمامات وخصائص معينة •

٣- تعاون متعدد الأطراف وثلاثي داخل المجتمع الدولي •

أولويات العمل على المستوى الوطني

فعلي المستوى الوطني لابد أن تكون هناك خطة قومية شاملة محددة الأهداف والمراحل وفق جدول زمني معين يتم فيها توزيع المسؤوليات بوضوح ، وتحديد طرق المتابعة والتقويم ، مع إمكانية مراجعة الخطة وتحديثها كلما تطلب الأمر ذلك ، وقد شجع إطار العمل دولاً كثيرة علي تحديد أهدافها الخاصة للتعليمات حول الأبعاد الستة التالية :-

١- للتوسع في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة •

٢- تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠٠٠ •

٣- تحسين الأداء التعليمي •

٤- خفض معدل الأمية بين الكبار •

٥- التوسع في التعليم الأساسي والتدريب علي المهارات الأساسية التي يحتاج إليها

الشباب والكبار •

٦- زيادة حصول الأفراد علي المعرفة والمهارات والقيم المطلوبة لحياة أفضل ،

من جميع القنوات التعليمية •

أولويات العمل على المستوى الإقليمي

تتلخص أولويات العمل علي المستوى الإقليمي في تشجيع صيغ التعاون المتعددة مثل :-

١- تبادل المعلومات والخبرات والدرايات الفنية : وذلك من خلال البنى المؤسسية القائمة في

المجالات المتنوعة مثل التربية والصحة ، والتنمية الزراعية وغيرها ، والاستفادة من

البرامج الإقليمية التي أنشأتها اليونيسكو في الثمانينيات مثل البرنامج الإقليمي للقضاء علي

الأمية في أفريقيا ، والبرنامج الإقليمي لتعميم التعليم الابتدائي وتجديده والقضاء علي الأمية

في منطقة الدول العربية بحلول عام ٢٠٠٠ ، علاوة علي المؤتمرات الإقليمية التي تنظمها

اليونسكو لوزراء التربية ، وغيرها مما يشكل فرصة أمام المهنيين لتبادل المعلومات والآراء في القضايا الفنية والسياسات التربوية .

٢- القيام بأنشطة مشتركة : نظراً لما يمكن أن تتيحه مثل هذه الأنشطة من إمكانيات الاستفادة من اقتصاديات الحجم الكبير ، أي الوفرة الناتجة عن حجم النشاط والمزايا النسبية للبلدان المشتركة في مجالات مثل :

١- تدريب المعلمين والباحثين والمخططين والمدرسين وغيرهم .

٢- تحسين جمع المعلومات وتحليلها .

٣- إجراء البحوث وإنتاج المواد التعليمية

٤- استخدام وسائل الاتصال في تأمين حاجات التعلم الأساسية .

٥- إدارة واستخدام الخدمات التربوية عن بُعد .

وتوجد أجهزة متعددة يمكن استغلالها لتقوية هذا النشاط ، مثل معهد اليونسكو للتخطيط التربوي ، والشبكات الخمس للتجديد التربوي العاملة تحت رعاية اليونسكو ، وكومنولث التعلم وغيرها من أجهزة أخرى ، كما يمكن للوكالات الإنمائية المتعددة الأطراف والثلاثية القيام بمثل هذا النشاط نظراً لما تتمتع به من خبرة في مجال أو أكثر من المجالات السابقة .

أولويات العمل على المستوى العالمي

يتم التعاون على المستوى العالمي من خلال :

١- تعزيز القدرات الوطنية من خلال توفير الدعم الدولي للبلدان التي تطلبه لشمولية قدراتها اللازمة لتخطيط برامج وخدمات للتربية الأساسية وإدارتها .

٢- توفير دعم مستمر وطويل الأجل للأنشطة الوطنية والإقليمية .

ج- المشاورات حول السياسات : ويجب في هذا الصدد أن تُستغل قنوات الاتصال والمنديات القائمة للمشاور بين الشركاء العديدين المعنيين بتأمين حاجات التعلم الأساسية استغلاً وفاقاً خلال عقد التسعينيات للحفاظ على الإجماع الدولي وتعزيزه .

وفي نهاية الوثيقة الخاصة بتأمين حاجات التعلم الأساسية ، تم وضع تقسيم دلالي لمراحل التنفيذ في التسعينيات ، حيث رُوى أنه ينبغي على كل دولة وكل إقليم وضع جدول زمني لتوزيع الأنشطة مع لوائح الجدول التالي :

- في الفترة من ١٩٩٠-١٩٩١ تقوم الحكومات والمنظمات بوضع أهداف محددة وإكمال واستيفاء خطط عملها لتأمين حاجات التعلم الأساسية مثل وضع مبادرات مساندة ، وتصميم سياسات لتحسين موازنة ونوعية برامج خدمات للتربية الأساسية ، تصميم طرق لاستعمال وسائل الإعلام والاتصال وغيرها .
- في الفترة من ١٩٩٠-١٩٩٣ تقوم وكالات التنمية بوضع مبادرات وخطط لعقد التسهيلات تتفق مع التزاماتها لتقديم الدعم المستمر طويل الأجل للأنشطة الوطنية والإقليمية ، وزيادة مساعداتها المالية والفنية للتربية الأساسية ، ووضع الإجراءات التي تساعد علي رصد التقدم المحرز علي المستويين الإقليمي والدولي .
- في الفترة من ١٩٩٠ - ١٩٩٥ (المرحلة الأولى للتنفيذ) تتولى هيئات التنسيق الوطنية مراقبة التنفيذ واقتراح التعديلات التي يكون من المناسب إدخالها علي الخطط .
- في الفترة من ١٩٩٥-١٩٩٦ تضطلع الحكومات والمنظمات بإجراء تقييم متوسط الأجل بشأن تنفيذ خططها علي المستويين الإقليمي والعالمي وإجراء دراسات شاملة للسياسات
- في الفترة من ١٩٩٦-٢٠٠٠ (المرحلة الثانية للتنفيذ) تقوم وكالات التنمية بتعديل خططها حسب الضرورة وزيادة مساعداتها للتربية الأساسية وفقاً لذلك
- في الفترة من ٢٠٠٠-٢٠٠١ تجري الحكومات والمنظمات ووكالات التنمية تقيماً للإنجازات وتضطلع بدراسة شاملة علي المستويين الإقليمي والعالمي .

المنتدى العالمي للتعليم للجميع :

لقد تم إنشاء المنتدى العالمي للتعليم للجميع بعد انعقاد مؤتمر جومتين : كآلية دولية لتوجيه أنشطة المتابعة ؛ ولتوفير منتدى للتشاور المستمر فيما بين الحكومات وشركائها ، ويتولى المنتدى رصد التقدم الذي يحرز في اتجاه تحقيق أهداف التعليم للجميع ، ونشر المعلومات عن القضايا الأساسية المتعلقة بالتعليم للجميع في جميع أنحاء العالم ، ويسعى إلي إبقاء موضع التعليم للجميع في مكان الصدارة بين الاهتمامات الإنمائية للمجتمع العالمي .

وتنفيذاً لخطة العمل التي وضعت في مؤتمر جومتين ؛ فإنه يكون من أدوار المنتدى الدولي للتعليم للجميع عقد اجتماعات عالمية ، تضم كبار المسؤولين عن اتخاذ القرارات ، وخبراء التربية ، وأخصائيين من الوكالات المانحة الدولية والمنظمات غير الحكومية ، وقد عقد المنتدى أربعة اجتماعات عالمية في باريس (١٩٩١) ، ونيولهي (١٩٩٣) ، و عمان (١٩٩٦) ،

وداكار (٢٠٠٠) ، حيث ركز في اجتماعه الأول على أفاق بلوغ التعليم الابتدائي للجميع ، وفي اجتماعه الثاني درس منتدى التعليم للجميع أفاق توفير تعليم جيد النوعية ، أما الاجتماع الثالث فقد استعرض فيه المنتدى التقدم الشامل نحو بلوغ أهداف التعليم للجميع الذي تحقق عند منتصف العقد ، وأوجز أولويات العمل أثناء المدة المتبقية من العقد ، وقد شكل تقييم عام ٢٠٠٠ للتعليم للجميع المحور الرئيسي لأنشطة المنتدى ؛ ولتحقيق ذلك فقد قام المنتدى بما يلي

- تزويد جميع البلدان بمبادئ توجيهية تسترشد بها في إجراء تقييمها للتعليم للجميع
 - جمع وتحليل البيانات عن التعليم الأساسي في البلدان النامية .
 - طلب إجراء سلسلة من دراسات الحالات القطرية عن جوانب محددة من التعليم للجميع .
 - طلب إجراء دراسات استقصائية في عينة من البلدان النامية بشأن ظروف التعليم والتعلم بالمدارس الابتدائية وبشأن التحصيل التعليمي .
 - بحث سياسات وممارسات الجهات المانحة التي تقدم الدعم للتعليم الأساسي .
 - جمع آراء المجموعات الرئيسية من المنظمات غير الحكومية بشأن التعليم للجميع
 - تنظيم سلسلة من الحلقات الدراسية الإقليمية لدراسة واستعراض سياسات التعليم للجميع ، وذلك كله من أجل عرض نتائج هذه الأنشطة على اجتماع المنتدى في عام ٢٠٠٠ .
- (المنتدى الدولي بشأن التعليم للجميع ، تقييم عام ٢٠٠٠)

وفيما يلي عرض موجز للاجتماع الرابع للمنتدى العالمي للتربية

٢- اجتماع المنتدى العالمي للتربية ، دكا ، السنغال ، من ٢٦-٢٨ أبريل ٢٠٠٠

وكأهم حدث في مجال التعليم على المستوى العالمي في عام ٢٠٠٠ ، ومع بداية القرن الحادي والعشرين ، عقد المنتدى العالمي للتربية اجتماع التعليم للجميع بدكا بالسنغال في المدة من ٢٦ - ٢٨ أبريل ٢٠٠٠ تحت رعاية خمس هيئات دولية وهي

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي .
- اليونسكو .
- صندوق الأمم المتحدة للسكان .
- منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) .
- البنك الدولي .

وشارك بالمنتدى أكثر من ١١٠٠ مشارك من ١٦٤ دولة من بينهم معلمون ووزراء أكاديميون ، وصناع سياسة ، ورؤساء منظمات دولية ، وممثلون لمنظمات غير حكومية وهيئات أخرى مهتمة بقضايا التعليم جاؤوا جميعهم من خلفيات متباينة وشاركوا في وضع رؤية عامة ، وحملوا بعالم يمتلك فيه كل طفل وكبير مهارات القراءة والكتابة والحساب التي تجعلهم قادرين على أن يكونوا مواطنين ، وعاملين ، وأعضاء في أسرة ، وأفراداً قادرين على التوافق مع متطلبات مجتمع عالمي بازغ .

وإذا كان مؤتمر جومنين في عام ١٩٩٠ قد وضع هدف تحقيق التعليم الأساسي للجميع بحلول عام ٢٠٠٠ ، كهدف أساسي له ؛ فإن عام ٢٠٠٠ كان قد جاء بعدما حدثت تغيرات عديدة ، تكاد أن تغير وجه العالم تغيراً كبيراً عما كان عليه الوضع في عام ١٩٩٠ .

وإن كان الواقع يشير إلى أن معدل الأمية قد انخفض نسبياً ، وحدثت قفزات تكنولوجية من شأنها أن تساعد على إيجاد فرص تعلم جديدة للملايين ٠٠٠ فإنه على الرغم من ذلك ، تشير المؤشرات الكمية والكيفية عن حالة التعليم على مستوى العالم في عام ٢٠٠٠ إلى أنه يوجد :

- أقل من ثلث أطفال العالم الذين تقل أعمارهم عن ست سنوات والبالغ عددهم ٨٠٠ مليون طفل لم يستفيدوا من أي نوع من أنواع التعليم في السن المبكرة .
- ما لا يقل عن ٨٨٠ مليون من الكبار مازالوا يعانون من الأمية معظمهم من النساء
- نحو ٢٥٠ ألف طفل عامل - يعملون غالباً في ظروف صعبة وغير صحية .
- أكثر من ١١٣ مليون طفل في عمر المدرسة محروم من الانتفاع بالتعليم الابتدائي ، ٦٠ % منهم من الإناث .

- تفاوت وتمييز بين الجنسين في الوصول إلى والحصول على فرص التعليم .
- وتظل نوعية التعلم وعملية اكتساب التيم الأساسية والمهارات قاصرة عن الوفاء بطموحات واحتياجات الأفراد والمجتمعات

فإذا كان مؤتمر جومنين قد نظر أساساً إلى المستقبل ؛ فإن دالكار قد جاء في أعقاب خبرة عقد مضى يجب دراسته لتقويم التقدم الذي أحرز فيه ، وتحليل لماذا وأين ظل هدف التعليم للجميع مرادفاً صعب التحقيق .

وفي هذا السياق يأتي عقد اجتماع منتدى داکار لتقويم التعليم في العام ٢٠٠٠ ، وهو يعد أكبر تقويم تعليمي تم في مجال التعليم حتي وقتنا الحاضر ، ومن خلال مشاركة غير مسبوقه من الأفراد والحکومات ، والدول والهيئات المانحة ، والمنظمات غير الحکومية ، الذين قدموا الحقائق التي تم تحليلها علي مستوي كل دولة ، وتجميعها وتحليلها مرة أخرى علي مستوي كل إقليم ٠٠٠ لرسم صورة جديدة لحالة التعليم للجميع علي مستوي العالم في العام ٢٠٠٠ ، وإلقاء الضوء علي جوانب القوة وجوانب الضعف ، والمجالات التي تمثل مشكلات ، والجماعات التي يصعب الوصول إليها ٠٠٠ كمؤشر للعمل المستقبلي .

وصدر عن المؤتمر ثلاث وثائق أساسية وهي :

١- " القرار النهائي " الذي تضمن وثيقاً لنتائج المناقشات التي دارت في المؤتمر وتحديد أهدافه .

٢- " إطار عمل داکار - التعليم للجميع الرفاه بالترامتنا الجماعية " .

٣- إعداد خطط العمل الوطنية - مبادئ عمل قطرية " نشرتها اليونسكو لمساعدة كل قطر علي

تنفيذ ما جاء بإطار العمل وتحقيق أهداف التعليم للجميع

وكان واضحاً منذ بداية عقد المنتدى وإلقاء كلماته الافتتاحية وجود تأكيد علي :

■ أن " جوهر النشاط في ميدان التعليم للجميع يتركز علي المستوي القطري " بمعنى أن هدف التعليم للجميع هو التزام يتحمل مسؤولية تحقيقه حكومة كل دولة التي يكون عليها أن تتأكد من أن الأهداف والاستراتيجيات تم تنفيذها في إطار مشاركة واسعة من المجتمع المدني

■ أن اليونسكو بوصفها الوكالة الرائدة في مجال التعليم ستعمل علي تكملة الجهود التي تبذلها الحكومات الوطنية ، والعمل بشكل دقيق مع الدول لتطوير نظم للتعليم وتجديدها ، وجعل

التعليم في متناول الجميع بدون استبعاد أو تفرقة لنشر ثقافة كونية يشارك فيها كل البشر

■ أن اليونسكو ستقوم بتنسيق العمل علي المستوي العالمي ، ودعم أليات تدفق المعونة ، والتأكيد علي " أن الحكومات التي للترمت بتحقيق هدف التعليم للجميع يجب ألا يعوقها عن تحقيق هذا الهدف نقص الموارد " (اليونسكو، إطار عمل داکار ، ٢٠٠٠ ، ص ٨ - ٢٢)

تحديات عام ٢٠٠٠

- دارت كل مناقشات منتدى دلكار حول الاعتراف بأن العالم قد تغير بشكل لم يكن متوقفاً في جومتين ، فقد شهد عقد التسعينيات
- انهيار الشيوعية في أوروبا •
 - نهاية الحرب الباردة •
 - إعادة تشكيل خريطة العالم ، وزيادة عدد الدول •
 - ظهور نزاعات عرقية وتزايد أعداد اللاجئين •

وفي نفس الوقت

- تكون قبول عالمي بأن التعليم يجب أن يتم التفكير فيه ليس فقط على المستوى المحلي ولكن أيضاً على المستوى العالمي •
- تم التركيز على أهمية دور القطاع الخاص في توصيل التعليم العام •
- الحاجة إلى زيادة دور الهيئات المانحة والمنظمات غير الحكومية •
- ظهور دور المجتمع المدني بشكل أقوى مما كان عليه عام ١٩٩٠ •

ثلاثة تطورات أساسية

وبرزت ثلاثة تطورات أساسية حدثت على مدي العقد الأخير ، واكتسبت أهمية خاصة انعكست على موضوعات دلكار وهي :

١. الثورة في تكنولوجيا الاتصال والمعلومات التي غيرت كل المؤسسات البشرية ، فلم يكن هناك شيء مثل الإنترنت أثناء جومتين ، وهذا الأمر في حد ذاته يطرح السؤال حول كيفية تسخير التكنولوجيا كأدوات لتحقيق التعليم للجميع •
٢. مرض الإيدز وما له من تأثير سلبي مدمر على قوة العمل التدريسية والأطفال أنفسهم في الكثير من الأقطار وخاصة الأفريقية •
٣. عدم القدرة المالية ، أي الفقر (عدم كفاية مصادر التمويل) الذي يعتبر من الأسباب المهمة التي تفسر عدم قدرة الكثير من الحكومات على تحقيق هدف التعليم للجميع ، ومن ثم فإن إسقاط الديون أو علي الأقل تخفيضها يعتبر شرطاً مسبقاً وخطوة أولى لمعالجة الفجوة المتزايدة بين الفقراء والأغنياء • (UNESCO, 2000, pp7-14)

وعلى الرغم من أن التطور التكنولوجي والانماج بين ثورتي الاتصال والمعلومات الذي ظهر بشكل واضح بعد مؤتمر جومتين ، يدخل في إطار الفرص ؛ إلا أن الجزء الظاهر منه حالياً يجعله ينضم إلي التطورين الآخرين ، المرض والفقر ، و جميع هذه التطورات تضاف إلي قائمة التحديات التي جعلت من النوايا الطبية التي ظهرت في مؤتمر جومتين ، وتجسدت في هدف تحقيق التعليم الأساسي للجميع هدفاً صعب التحقيق ؛ وذلك نظراً لظهور تحديات متعقبة وضعتها طبيعة التطورات التكنولوجية والعلمية من التعامل مع كثافة عالية للمعرفة ، وما أدت إليه من حتمية الدخول في شراسة التنافسية في السباق التنموي ، وظهور الفجوة بين بلدان العالم ، فكل ذلك يحتاج إلي تعليم أساسي للجميع من نوع جديد ، يساعد علي تشكيل عقل جديد ، وتحول في أسلوب النظر للحياة وللطبيعة والآخر والتنظير والتكنولوجيا .

وقد أكد منندي داکار ٢٠٠٠ علي وجود مجالات أساسية تستحق الاهتمام مثل التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ، وتعليم الفتيات والنساء ، ومحو أمية الكبار ، والتعليم في حالة الكوارث ، ومرض الإيدز ، قضايا الصحة المدرسية ، و دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، وانعكس ذلك علي أهداف داکار .

أهداف داکار ٢٠٠٠

لقد حدد اجتماع منندي داکار عام ٢٠٠٠ ستة أهداف أساسية للتعليم للجميع ينبغي السعي نحو تحقيقها في أجل أقصاه عام ٢٠١٥ وهي

١. توسيع وتحسين الرعاية الشاملة والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وخاصة الأطفال المعرضين للخطر والأشد حرماناً .

٢. تمكين جميع الأطفال من الحصول علي تعليم جيد النوعية ، مجاني إلزامي مع التركيز بوجه خاص علي الفتيات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة وأطفال الأقليات الإثنية .

٣. ضمان تلبية حاجات التعلم لكافة الصغار والكبار من خلال الانتفاع الكافي ببرامج ملائمة للتعليم وإكساب المهارات الأساسية للحياة .

٤. تحقيق تحسين بنسبة ٥٠% في مستويات محو أمية الكبار ولاسيما لصالح النساء ، وأيضاً تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار .

٥. إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام ٢٠٠٥ ، وتحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام ٢٠١٥ ، مع التركيز علي تأمين فرص متكافئة للاندفاع بتعليم أساسي جيد النوعية .
٦. تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم ، وضمان التميز للجميع بحيث يحقق نتائج معترفاً بها وواضحة وملموسة وقابلة للقياس في المهارات الأساسية للتعلم ، أي القراءة والكتابة والعد وأيضا والمهارات الحياتية . (اليونسكو ، إطار عمل دكا ، ٢٠٠٠ ، ص ٨)

استراتيجيات التنفيذ

- إن تحقيق الأهداف الستة المبينة أعلاه يستلزم نهجاً مبنياً علي قاعدة عريضة تتجاوز حدود التعليم النظامي ، وتنفيذ الاستراتيجيات التالية سيكون أمراً حاسماً في تحقيق غاية " التعليم للجميع "
 - ١- تعبئة الالتزام السياسي الوطني والدولي القوي لصالح " التعليم للجميع " ووضع خطط عمل وطنية ، وزيادة الاستثمار بصورة ملموسة في التعليم الأساسي
 - ٢- تعزيز سياسات التعليم للجميع ضمن إطار قطاع تعليمي متكامل ، ويرتبط بشكل واضح بالاستراتيجيات الخاصة بالقضاء علي الفقر وباستراتيجية التنمية .
 - ٣- تأمين التزام المجتمع المدني ومشاركته في صياغة استراتيجيات تطوير التعليم وفي تنفيذها ومتابعتها .
 - ٤- تطوير نظم إرشاد وإدارة للتعليم من شأنها أن تلبي الاحتياجات وتؤمن مشاركة الجميع وتكون قابلة للتقويم .
 - ٥- إدارة البرامج التعليمية بطرق تكفل التفاهم والسلام والتسامح ، وتُساعد علي درء العنف والنزاعات ، وتلبية احتياجات النظم التعليمية المتضررة من النزاعات والكوارث الطبيعية والتقلبات .
 - ٦- تنفيذ استراتيجيات متكاملة لتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم ، تنطوي علي الإقرار بضرورة تغيير المواقف والقيم والممارسات .
 - ٧- إيجاد بيئات تعليمية سليمة وصحية وجامعة يتوفر لها الموارد بصورة منصفة ، بما يؤدي إلي الامتياز في التعليم وإلي تحديد واضح لمستويات التحصيل المنشودة للجميع .
 - ٨- تطوير التكنولوجيا الجديدة للمعلومات والاتصال وتطويرها للمساعدة علي تحقيق أهداف التعليم للجميع .

- ٩- تحسين أوضاع المعلمين ورفع معنوياتهم وتعزيز قدراتهم المهنية .
- ١٠- التنفيذ العاجل لبرامج ومبادرات تعليمية لمكافحة وباء الإيدز .
- ١١- المتابعة المنظمة لما يحرز من تقدم في تحقيق الأهداف في مجال التعليم للجميع علي الصعيد القطري والإقليمي والعالمي .
- ١٢- الاعتماد علي الآليات القائمة لتعجيل التقدم نحو تحقيق " التعليم للجميع " .

إطار عمل داكار

لقد اعتمد المنتدى العالمي للتربية إطار عمل داكار ٢٠٠٠ الذي يُعبر عن تعهد جماعي بالعمل نحو تحقيق غايات وأهداف التعليم للجميع بالنسبة لكل مواطن ولكل مجتمع ، وللتأكيد من جديد علي رؤية " الإعلان العالمي حول التربية للجميع بجومتين ، والالتزامات التي أعلنها المجتمع الدولي من خلال سلسلة المؤتمرات والاجتماعات الدولية التي عقدت في التسعينيات ولا سيما

١. مؤتمر القمة بشأن الطفل ١٩٩٠
٢. المؤتمر المعني بالبيئة والتنمية ١٩٩٢
٣. المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان ١٩٩٣
٤. المؤتمر العالمي المعني بتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ١٩٩٤
٥. المؤتمر الدولي للسكان والتنمية ١٩٩٤
٦. مؤتمر القمة العالمي للتنمية الاجتماعية ١٩٩٥
٧. المؤتمر العالمي الرابع المعني بالمرأة
٨. اجتماع منتصف العقد للمنتدي الاستشاري بشأن التعليم للجميع ١٩٩٦
٩. المؤتمر الدولي بشأن تشغيل الأطفال ١٩٩٧

حيث يتمثل التحدي في الوفاء بالالتزامات التي صدرت عن تلك المؤتمرات والاجتماعات . (اليونسكو ، إطار عمل داكار ٢٠٠٠ ، ص ٨)

واستند إطار عمل داكار إلي أوسع عملية تقويم أجريت للتعليم وهي عملية تقويم التعليم للجميع للعام ٢٠٠٠ ؛ فقد دعا المنتدى العالمي حول التربية للجميع إلي إجراء هذا التقويم الذي تمخض عن تحليل مفصل للتعليم الأساسي في جميع أنحاء العالم ، فقام كل بلد بتقويم التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف جومتين وتقديم تقرير عن النتائج التي حققتها ، وذلك في إطار ستة مؤتمرات إقليمية عقدت في عامي ١٩٩٩ ، و ٢٠٠٠ وهي :-

١- مؤتمر بلدان إفريقيا جنوبي الصحراء من أجل التعليم للجميع ، جوهانسبرج ، جنوب

إفريقيا ، ديسمبر ١٩٩٩

٢- مؤتمر آسيا والمحيط الهادي بشأن تقويم التعليم للجميع لعام ٢٠٠٠ ، بانكوك ، تايلاند ،

يناير ٢٠٠٠

٣- المؤتمر الإقليمي العربي بشأن التعليم للجميع ، القاهرة ، مصر ، يناير ٢٠٠٠

٤- الاجتماع الوزاري الثاني للبلدان التسعة الأكثر اكتظاظاً بالسكان ، ريسيف ، البرازيل

٣١ يناير - ٢ فبراير ٢٠٠٠

٥- المؤتمر المعني بالتعليم للجميع في أوروبا وأمريكا الشمالية ، بولندا ، فبراير ٢٠٠٠

٦- المؤتمر الإقليمي عن التعليم للجميع في البلدان الأمريكية ، فبراير ٢٠٠٠

وتشكل الأطر الإقليمية الستة للتعليم للجميع التي أُعتمدت في هذه المؤتمرات جزءاً لا يتجزأ من إطار عمل دكاك ووثيقته الأساسية .

وهكذا يبرز المستوى الإقليمي في عقد ما بعد جومتين من خلال مؤتمر منتصف العقد ، والمؤتمرات الإقليمية التي أجريت في الفترة من ١٩٩٩ - ٢٠٠٠ تمهيداً لاجتماع دكاك (تقييم العام ٢٠٠٠) وبالأسترشاد بما قدمه المنتدى الاستشاري الدولي بشأن التعليم للجميع من مبادئ توجيهية عامة ، ومبادئ توجيهية تقنية تتضمن تحديد الغرض ، ونطاق التقويم ، ومن الذين ينبغي اشتراكهم في التقييم ، وكيفية نشر النتائج مع تحديد المؤثرات الأساسية للتعليم للجميع بسبعة مؤشرات ترتبط بأهداف المؤتمر وهي :-

رعاية الطفولة المبكرة وتمييزها - التعليم الابتدائي - التحصيل التعليمي ومخرجاته - القرانية لدي الكبار - التدريب علي المهارات الأساسية - التعليم من أجل حياة أفضل ، وقد تم تجميعها وفقاً للأبعاد المستهدفة الستة الواردة بهيكلية العمل لتأمين حاجات التعلم الأساسية التي تمت الموافقة عليها في مؤتمر جومتين .

مبادئ توجيهية قطرية بشأن إعداد خطط العمل الوطنية :

لقد وضعت " المبادئ التوجيهية للقطرية بشأن إعداد خطط العمل الوطنية " في مجال التعليم للجميع لإعطاء فكرة عن الطريقة التي يمكن اعتمادها علي المستوى القطري لتنظيم عملية المتابعة للمنتدى العالمي للتربية بدكاك ، وهي ليست أداة فنية للتخطيط ، ولا تمثل تعليمات ملزمة إلا من حيث أنها تشمل التعهدات الطوعية التي قطعها المشاركون في مؤتمر دكاك علي

أنفسهم ، وينبغي أن يُنظر إليها باعتبارها عامل تشجيع للشراكة والتعاون من جميع الأطراف الفاعلة المعنية .

وقد ركزت المبادئ التوجيهية القطرية علي توصية أساسية لمنتهي دأكار كموضوع أساسي تكرر ذكره والإشارة إليه في إطار العمل ؛ وهو أنه " ينبغي لآليات تطبيق أهداف التعليم للجميع واستراتيجياته أن تكون ذات طابع تشاركي ، وأن تبني - كلما كان ذلك ممكناً - علي ما هو متوافر ، وهذا ينطبق علي المستوي الوطني ، وينطبق كذلك علي المستوي الإقليمي والدولي ... باعتبار ذلك قاعدة أساسية للانطلاق في العمل نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع .

وهذه الشراكة الوطنية الواسعة التي يدعو إليها منتهي دأكار بين الحكومة والمجتمع المدني تعتبر تجربة جديدة للمعنيين لدخل الحكومة وخارجها علي حد سواء ، وهي في حد ذاتها تعد بمثابة تحد كبير يتركز في تكثيف الجهود من أجل تحقيق أهداف لم يتسن بلوغها من قبل ، وذلك من خلال أشكال للتعاون والمشاركة لم تعدها العديد من البلدان إلا نادراً .

ومن ثم فإن حيوية حركة التعليم للجميع بعد مؤتمر دأكار تعتمد علي طاقة الشركاء في التعليم للجميع علي المستوي الوطني وقدراتهم وإبداعهم ، وبما يحتم إيجاد طرق قابلة للتطبيق وحاسمة لدمج أهداف التعليم للجميع واستراتيجياته ضمن السياسة القائمة ، والبرامج والأنشطة التي تعالج الواقع الذي يعيشون فيه وتستجيب للاحتياجات المحلية .

- وهي تشكل خطاً توجيهية لوضع خطط وطنية مناسبة للتعليم للجميع في أجل لايتعدى عام ٢٠٠٢
- وهذه الخطط عبارة عن مخطط كل بلد لتحقيق أهداف التعليم للجميع علي مدي جيل واحد .
- تشكل الأساس الذي يستند إليه المجتمع الدولي لدعم الجهود الوطنية في مجال التعليم للجميع بطريقة متسقة ومتناسكة وثابتة .

وقد أوصت المبادئ التوجيهية للدول بإيجاد آلية معينة للعمل علي تعزيز المشاركات ودعمها وتنشيطها لتحقيق نتائج مقصودة ، ولتكن هذه الآلية تحت مسمى " المنتدى الوطني للتعليم للجميع

(اليونيسكو ، إعداد خطط العمل الوطنية ٢٠٠٠ ، ص ص ١٦-٢)

المنتدى الوطني المقترح للتعليم للجميع

يجب أن يكون من بين أهداف المنتدى الوطني للتعليم للجميع ،إرساء الشراكة الوطنية والمساعدة في توفير أساليب للتحاور والتفاعل لمعالجة المسائل التربوية الوطنية ، وسواء تم استخدام بني قائمة بالفعل أو إنشاء بني جديدة فإن المنتدى الوطني المقترح هو :

" هيئة للتشاور تجمع حول طاولة واحدة ممثلي كافة الجهات المعنية ذات المصلحة الحيوية في ميدان التعليم الأساسي ، وهي في نفس الوقت وسيلة للشراكة والحوار ، وألية للتنسيق تركز الاهتمام على تخطيط التعليم وتحليله ورصده في الاتجاه نحو تحقيق الأهداف المحددة " .
(اليونسكو ، إعداد خطط العمل الوطنية ٢٠٠٠)

ولتبيين الخطوط التوجيهية بوضوح فقد تم من خلال الوثيقة الإجابة على تساؤلات عديدة حول طبيعة المنتدى الوطني الذي يجب النظر إليه كهيئة معنية بالسياسة والاستراتيجيات الحكومية في قطاع التربية والقطاعات الأخرى من أجل التأكيد على أهداف التعليم للجميع وأولوياته وبكل ما يتضمنه ذلك من :-

- ضمان المشاركة الفعالة في عملية التخطيط .
 - متابعة الأنشطة الوطنية ووضع تقارير منتظمة عنها .
 - إعداد الاستراتيجيات لتحسين الأداء عندما يكون التقدم نحو التعليم للجميع بطيئاً
 - تعزيز التزام متزايد ومستديم في أوساط كافة الشركاء والأطراف
- ومن ثم التأييد وحشد الموارد ، والمراقبة ، وإنتاج المعلومات المتعلقة بالتعليم للجميع وتبادلها داخل البلد المعني وكذلك مع الهيئات الإقليمية والدولية .

والمنتدى الوطني للتعليم للجميع يجب النظر إليه على أنه بمثابة حافز لتحسين التعليم الأساسي من خلال الاضطلاع بدور الوسيط بين الأشخاص الذين تتم تلبية احتياجاتهم التعليمية ، وبين الذين يملكون المعلومات والأفكار ، والمعارف والموارد . ويجب أن تتعامل المنظمات الإقليمية والدولية مع المنتدى الوطني للتعليم للجميع كهيئة اتصال وطنية .

وقد تضمنت الوثيقة تفاصيل عديدة ، والإجابة على تساؤلات ترتبط بحجم المنتدى ، وأعداد أعضائه ، وتنظيمه وإدارته ، والإجراءات المطلوبة لإنشائه لمراعاة التنسيق وعدم التكرار بين الأجهزة ، وتضمنت الوثيقة كذلك ، كيفية إعداد الخطة الوطنية للتعليم للجميع

وأولوياتها ، والميزانية ومصادر التمويل ، وبما يضمن أن تكون جاهرة بحلول عام ٢٠٠٢ وذلك كله في سياق ما حدده إطار عمل دكاكر من مواصفات لهذه الخطة منها :

■ أن تتولي القيادة الحكومية إعدادها بالتشاور المباشر والمنظم مع المجتمع المدني الوطني .

■ أن تجتذب دعماً متسقاً من جميع الشركاء في ميدان التنمية .

■ أن تحدد إصلاحات موجهة نحو تحقيق الأهداف السبعة للتعليم للجميع

■ أن تضع إطاراً مالياً قابلاً للاستدامة

■ أن تكون مصممة لفترة محددة وموجهة نحو أنشطة معينة

■ أن تتضمن مؤشرات للأداء لمنتصف المدة .

■ أن تحقق التآزر بين جميع الجهود المبذولة في مجال التنمية البشرية ؛ وذلك من خلال

اندماجها في إطار عملية تخطيط التنمية الوطنية . (اليونسكو ، إصلاح خطط العمل

الوطنية ٢٠٠٠ ، ص ٩)

وانطلاقاً من رسالة دكاكر التي تتضمن أن الخطة تكون أكثر فعالية إذا ارتكزت على عمليات

تتسم بالشفافية والديمقراطية وآليات تكفل أكبر قدر من المشاركة ، على أن تقوم الخطة بتحديد

أولويات الميزانية ، وتتكامل مع الخطط الوطنية للتعليم الثانوي ، بل واستراتيجية التنمية الشاملة

، والبرامج الخاصة بالحد من الفقر ، وتقوم بصياغة استراتيجيات واضحة بشأن أفضل الطرق

الممكنة لمعالجة المشكلات الخاصة بالمحرومين من فرص التعليم ، وحفز المجتمع الدولي

للمشاركة بأكبر قدر من الوسائل الممكنة والمتعددة .

ثالثاً- ملامح عولمة التعليم الأساسي

لعل العرض السابق لإجراءات عقد المؤتمرات العالمية للتعليم الأساسي للجميع وأهدافها ووثائقها

الأساسية ، يظهر بشكل تلقائي العديد من ملامح العولمة التي سبقت الإشارة إليها في بداية

الدراسة الراهنة و من أهمها ما يلي :

١- التعليم حق من حقوق الإنسان

يمكن القول بأن التعليم كحق من حقوق الإنسان هو الأساس في عولمة التعليم الأساسي ، فقد

انطلق المؤتمر من :

- اعتبار التعليم حقاً إنسانياً أساسياً لكل فرد في المجتمع صغيراً كان أم كبيراً ، نكراً أم أنثى ، في الريف والحضر والبادية وأياً كانت ظروفه .
- الحق في التعليم ضروري في حد ذاته ، ومن أجل الحصول علي الحقوق الأخرى
- ومن ثم فالتعليم للجميع مسئولية اجتماعية ، ويحتّم حماية حقوق الأقليات
- ٢- التعليم للجميع ضروري للتنمية البشرية،**

- التعليم للجميع شرط ضروري لأي حل يتخذ لمعالجة كل التحديات التي تواجه المجتمع .
- للتعليم أثر إيجابي ، يتجاوز العمليات الحسابية للكلفة والمائد ، إذ يؤثر تأثيراً إيجابياً علي الاتجاهات ، والسلوك ، والصحة ، والإنتاجية ، وحماية البيئة ، والتخطيط الأسري ، ورعاية الأطفال وغيرها مما يمكن أن يعيد صياغة وتشكيل حياة الأفراد بمختلف جوانبها .
- الاستثمار في رأس المال البشري والاجتماعي هو اليوم ومبيلة للتنمية المستدامة ، ويساعد علي تقليل الفقر وعدم المساواة بين الأمم . (UNESCO, 1991, pp1-6)

٣- تناول الكلي الشامل للتعليم علي المستوى العالمي

- أشار مؤتمر جومتين بشكل صريح إلي الالتزام بتحقيق أهداف عقود ومبادرات الأمم المتحدة التي أطلقتها في الثمانينيات في مجالات الطفولة و التنمية الثقافية ، والمعايق ، والنهوض بالمرأة ، كما انطلق الاجتماع الرابع للمنتدي العالمي للتربية بـداكار في أبريل ٢٠٠٠ من سلسلة المؤتمرات والاجتماعات العالمية التي عقدت في التسعينيات بشأن الطفل والبيئة ، والسكان ، وحقوق الإنسان ، وذوي الاحتياجات الخاصة ، والتنمية الاجتماعية ، والمرأة ، وتشغيل الأطفال ، ، ، ، وأعلن الالتزام بتحقيق أهدافها ، إذ يلاحظ أن التعليم يشكل مكوناً أساسياً في كل تلك المؤتمرات والاجتماعات .
- لا يقتصر تناول الكلي الشمولي للتعليم الأساسي للجميع علي مجرد ربط التعليم بالمؤتمرات العالمية الأخرى ؛ ولكن هذا الربط قائم أيضاً علي المستوى الإقليمي والمحلي بحكم طبيعة تدخل التعليم مع كل قضايا التنمية الأخرى .
- الرؤية الموسعة للتعليم الأساسي التي تبناها المؤتمر ، توسع مفهوم التعليم الأساسي ليشمل التعليم ما قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي ومحو الأمية وتعليم الكبار ، ليس هذا فحسب بل ربط كل هذه المراحل من التعليم وسواء أكانت نظامية أم غير نظامية بخطط التعليم في كل المراحل الأخرى الثانوية والجامعية .

- ربط محتوى التعليم الأساسي بالحياة في مفهوم جندى يربط المهارات الأساسية للتعلم بمضمون التعلم بجوانبها التطبيقية في الحياة ، كالتربية للصحية والبيئية والغذائية بل وحتى مفاهيم حقوق الإنسان والتسامح والسلام وغيرها من قيم للعولمة ، فسي المفهوم الشامل للمهارات الحياتية .

٤-التضامن الدولي

تحقيق هدف التعليم للجميع ، بحكم طبيعته ، يحتاج إلى تعبئة الجهود ، فهو مسئولية مشتركة بين الجميع ، ويحتاج إلى تعاون بين الدول و مساعدة الدول الغنية للدول الفقيرة حتى لا يكون الفقر عائقاً يحول دون تحقيق هذا الهدف .

وفي إطار الحديث عن عولمة التعليم الأساسي ، لا يكفي تحديد الهدف أي القول بوجود إجماع عالمي علي تحقيق هدف التعليم للجميع (قيم العولمة) ، وبيان سبل تحقيق هذا الهدف (ضرورة التعاون الدولي ، وحماية حقوق الأقليات)، ولكن من الضروري توفر آلية أو بنية مؤسسية يكون لها سلطة التخطيط والتنفيذ والمتابعة والمساعدة علي المستوي العالمي ، ومن هنا يتضح دور الحكومات ، والشركات الإقليمية ، ومنظومة الأمم المتحدة وغيرها من مؤسسات وتجمعات تشكل البنى والآلية ، والقوي الفاعلة لعولمة التعليم الأساسي .

٥- منظومة الأمم المتحدة وعولمة التعليم الأساسي

يتضح من إجراءات عقد وإعداد وتنفيذ ومتابعة المؤتمرات العالمية للتعليم الأساسي للجميع أن الدور الأساسي يقع علي عاتق مؤسسات الأمم المتحدة المختلفة ، وخاصة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، واليونسيف ، و البنك الدولي ، وصندوق الأمم المتحدة للسكان ، واليونسكو بمشاركة بعض المنظمات والمؤسسات واللجان الإقليمية .

٦- منظمة اليونسكو

تتحمل اليونسكو ، كهيئة متخصصة في التربية والعلوم والثقافة ، العبء الأكبر في إعداد وتنفيذ وتنسيق الأنشطة ومتابعتها علي كل المستويات محلياً وإقليمياً وعالمياً ، ومن المعروف أن منظمة اليونسكو منذ نشأتها وهي تشجع في مبادئها المواطنة العالمية وتعمل علي تهيئة مناخ أيديولوجي يعزز التعاون الدولي ، ويسهم في تحقيق التفاهم العالمي ونشر قيم الديمقراطية والمساواة، وتكافؤ الفرص التعليمية ، وتؤكد للدراسات التحليلية التي تمت في هذا المجال علي أن أهداف اليونسكو قد تم التعبير عنها صراحة في وثائق السياسات التعليمية الخاصة بالدول

المختلفة ؛ بل إن اليونسكو كانت تشترك بشكل مباشر في إعداد سياسات التعليم الوطنية

• (NEELY, 1995, pp 483-507)

٧- حكومات الدول وقادتها :-

التي اجتمعت في المؤتمرات العالمية والتزمت رسميا بتحقيق هدف التعليم للجميع ، حيث تتحمل الحكومات مسؤولية كاملة لتحقيق هذا الهدف ويكون دور المنظمات الدولية دورا مكملا ومساندا من أجل العمل على نشر ثقافة كروية .

٨- التكتلات الإقليمية

التكتلات الإقليمية ، ظهرت التكتلات الإقليمية في مجال التعليم من خلال الاجتماعات الاستشارية قبل انعقاد مؤتمر جومنتين ، وبالأستفادة بالبنية الأساسية التي أنشأتها اليونسكو والموجودة بالفعل مثل شبكات التجديد التربوي وغيرها من الشبكات الإقليمية الأخرى ، كما شاركت المنظمات والمؤسسات الإقليمية في عقد المؤتمر كجهات راعية مشاركة ، وجهات راعية مساعدة، مثل المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، وبنك التنمية الآسيوي ، والوكالة الأمريكية للتنمية ، والوكالة الكندية للتنمية الدولية ، وبنك التنمية للدول الأمريكية ، كما ظهر أيضاً التكتل الإقليمي على مدي عقد التسعينيات من خلال عقد الاجتماعات والمؤتمرات الإقليمية لمتابعة تنفيذ هدف التعليم للجميع ، وبالشكل الذي ظهر في اجتماع داكار ٢٠٠٠ لتقويم العام ٢٠٠٠ حيث كانت خطط العمل الإقليمية الخمسة جزءا أساسيا من وثيقة إطار عمل داكار ، ومما يجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن مصر تعد واحدة من الدول العربية وعقد على أرضها بالقاهرة ، المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع ، بتهيم العام ٢٠٠٠ في يناير عام ٢٠٠٠ كتخصير لاجتماع داكار ، كما أن لمصر في نفس الوقت دور بارز في نطاق الدول التسعة الأكثر اكتظاظا بالسكان .

٩- المنتدى العالمي للتربية وعولمة التعليم الأساسي

للمنتدى الاستشاري الدولي للتعليم للجميع ، وكما تنص على ذلك الوثائق التي ينشرها هو ' الألية العالمية التي أنشئت لتعزيز ومتابعة التقدم نحو تحقيق هدف التعليم للجميع ، وهو هيئة مشتركة بين الوكالات أنشئ لرصد أعمال ومتابعة المؤتمر العالمي حول التربية للجميع الذي انعقد في جومنتين في مارس ١٩٩٠ ، ومنتدى التعليم للجميع كما يشار إليه عموماً ، يعقد اجتماعات وندوات ومن ثم فهو يجمع دوريا بين كبار واضعي السياسات والأخصائيين من

البلدان النامية ، ومن المنظمات الإنمائية و الدولية و الثنائية والمنظمات غير الحكومية والمؤسسات المالية ، وتحدد لجنة توجيهية مشتركة بين الوكالات خطة عمل منفدي التعليم للجميع ، التي تنفذها أمانة المنندي الموجودة بمقر اليونسكو بباريس بالتعاون مع مختلف الشركاء ، ويعمل المنندي العالمي بالتعاون مع الرابطة العالمية للصحف علي تأمين أفضل تغطية للقضايا التعليمية المهمة ، وتصدر أمانة المنندي نشرة فصلية عن التعليم للجميع ، بخمس لغات ، وسلسلة من التقارير والكتيبات والدراسات التي تصدر من وقت لآخر كما أنه ترعي موقعا علي شبكة الإنترنت يستقبل ويعرض جميع وثائقها الرئيسية وينشر ما يستجد في مجال التعليم للجميع علي المستوى العالمي والإقليمي والمحلي * (المنندي الاستشاري الدولي بشأن التعليم للجميع ، تقويم عام ٢٠٠٠)

١٠- عولمة التخطيط للتعليم الأساسي للجميع

إن هيكلية العمل التي أصدرها مؤتمر جومتين ، وإطار عمل داكار وما تتضمنه من ترتيبات وموجهات في شكل خطط عمل ، علي مدي زمني معين ، يقدم في شكل موجهات إلا أنها غالبا ما تكون معيارا أساسيا لجمع البيانات وتقويم النتائج ومساءلة الحكومات عما تحقق من إنجازات ، وهي تعني عودة التخطيط الشامل بمعناه العريض ، وفي عبارة أخرى ، تتضمن رؤية موسعة للتخطيط ، الذي أصبح لا يقتصر علي المستوى المحلي فقط ويتحرك فسي إطاره ، لكنه الآن يشمل العالم كله .

وبالإضافة إلي ما سبق فإن وثائق المؤتمرات تتضمن الإشارة إلي التكنولوجيا ، وضرورة تحقيق المساواة بين الذكور والإناث وغيرها مما يدخل ويسهم في نقل قيم العولمة ويستخدم آلياتها ، والجزء التالي يتناول بالتفصيل الإشارة لبعض القضايا في هذا الصدد .

رابعاً - نماذج لبعض القضايا الأساسية علي خريطة عولمة التعليم الأساسي

والجزء التالي يتناول بالتفصيل الإشارة لبعض القضايا ، مثل قيمة التسامح ، والاهتمام بالذاتية الثقافية ، والتكنولوجيا كفرصة وتحد ، والمنظمات غير الحكومية والمجتمع المدني ، ومجموعة الدول الصناعية الثمانية الكبرى ، باعتبارها من الفاعلين الأساسيين علي مسرح العولمة .

قيمة التسامح

لقد وردت كلمة التسامح في إعلان جومتيين العالمي حول "التربية للجميع" في مادته الأولى في سياق تحديد أهداف للتربية للجميع "تأمين حاجات التعلم الأساسية حيث ينص" علي أن تلبية هذه الحاجات تؤهل الأفراد في أي مجتمع ٠٠٠ أن يكونوا متسامحين حيال النظم الاجتماعية والسياسية والدينية التي تختلف عن نظمهم ٠٠٠ (ليونيسكو، الإعلان العالمي حول التربية للجميع، ١٩٩٠، ص ٢)

كما وردت هذه الكلمة أيضاً في إطار عمل دلكار حول تجديد الالتزام والوفاء بالالتزامات الجماعية، فقد التزمت المنظمات والوكالات والجماعات والرابطات الممثلة في المنتدى العالمي للتربية في سبيل تحقيق أهداف دلكار المنة بـ" تلبية احتياجات النظم التعليمية المتضررة من النزاعات والكوارث الطبيعية والتقلبات وإدارة البرامج التعليمية بطرائق تكفل تعزيز التفاهم والسلام والتسامح وتساعد علي درء العنف والنزاعات " (المنتدى العالمي للتربية، إطار عمل دلكار ٢٠٠٠)

وهكذا فالتسامح تم وضعه كهدف في إعلان للتربية للجميع عام ١٩٩٠، وتم تجديد الالتزام العالمي بتحقيقه في عام ٢٠٠٠

فعلي الرغم من الاعتراف بأن التسامح كمفهوم ومصطلح يختلف من ثقافة إلي أخرى، ومن لغة إلي أخرى، إذ يمكن النظر إليه من خلال منظور ديني أو سيامسي أو اجتماعي ويختلف باختلاف الثقافات وما تستند إليه من قيم ومعتقدات، فقد أصبح يوجد اليوم اتفاق في هذا المجال، علي:-

- أن التسامح قيمة، ومن مكونات قيمة التسامح احترام حقوق الآخرين، وعدم الاعتداء عليهم أو إيذائهم، والاتجاه نحو الوحدة والاعتماد المتبادل بين كل البشر بغض النظر عن جنسياتهم وأديانهم وأماكن إقامتهم،
- أن التسامح هو قيمة مركبة، بمعنى أنه يتضمن في داخله قيماً فرعية أهمها حقوق الإنسان، والديمقراطية والسلام، فحقوق الإنسان هي المفتاح للدخول إلي قيمة التسامح، فلكي يكون الفرد متسامحاً أو مستعداً للتسامح مع الآخرين؛ فإنه لابد أن يكون مدركاً لحقوقه وواجباته، وأن تتوفر له الضمانات الكفيلة بالحفاظ علي حقوقه وضوابط ممارساته لواجباته، كما أن الديمقراطية تتضمن فكرة العدالة والمساواة وحرية الرأي واحترام الرأي الآخر، أما السلام

فالمقصود به هو إحساس الفرد بالسلام مع نفسه ومع الآخرين ، فكل ذلك يعد من مقومات قيمة التسامح .

■ أن التسامح كقيمة يمكن أن يكتسبها المواطن في أي وقت وفي أي مرحلة عمرية ، والمهم هو بذل الجهد المخطط للمدرّس لتحقيق هذه الأهداف

■ التسامح كمظهر من مظاهر السلوك هو في الأساس عملية عقلية وجدانية ؛ فهو عملية عقلية تقوم على الألفة والافتتاح ، وعملية وجدانية تُبنى على الأيمان والتحمس والتبني ، ومن ثم فهو عملية ترتبط بأسلوب التربية وما يحكمها من تفاعلات .

■ التسامح هو خط فكري عام وصليّة متعددة الأطراف ، وينبغي أن يكون الفرد علي وعي بكل هذه الأطراف . أي يتسامح مع من ؟ ، ولماذا ؟ ، ومتى يجوز التسامح ومتى لا يجوز .

■ التسامح هو مناخ عام لا يقتصر على التربية المدرسية المقصودة ؛ ولكنه يتضمن أيضاً التعليم غير النظامي والتربية غير المقصودة في الشارع وللتعامل مع الرفاق والأقارب ووسائل الإعلام ، ودور العبادة وكل المؤسسات التي يتفاعل معها الفرد تفاعلاً يومياً .

■ علي الرغم من أن قيمة التسامح ترتبط بأطراف متعددة وتحتاج إلي مناخ تربوي عام ؛ فإن التعليم الأساسي النظامي يكون له دور مهم في إرساء هذه القيمة ابتداءً من الأهداف واتخاذ الإجراءات اللازمة الكفيلة بتحقيقها بكل ما يعكسه ذلك علي للمحتوي التعليمي والأنشطة ودور المعلم ، وغير ذلك من عناصر المنظومة التعليمية وتفاعلاتها .

■ تنمية القدرة يُعد بمثابة أحد المدخل المهمة في مجال التربية من أجل التسامح ، فلا بد علي سبيل المثال أن يجد الفرد من الاتجاهات الوالدية ما يعبر عن هذه الفكرة في شكل سلوكيات في مواقف حياتية يومية لمساعدته علي أن يدرك معنى التسامح كفكرة وأشكال تطبيقه في مواقف حياتية ، وتتاح له للفرصة كذلك ليري ما يمكن أن يترتب علي ممارسته من نتائج مرغوب فيها ، وينطبق ذلك علي اتجاهات المعلم ، بل واتجاهات كل من يتعامل معهم الفود في حياته اليومية ، وبما يساعد علي إيجاد مناخ مُشجع ومواتٍ ومعزز لكل السلوكيات التي تُشكل في مجملها فكرة التسامح كمكون أساسي من مكونات الشخصية . (فارعة حسن

محمد ، ١٩٩٥)

وينبغي ملاحظة أن فكرة التسامح لم تظهر فجأة في مؤتمر جومتين، فللمنظمات الدولية دور خاص في إدخال هذه الفكرة (المفهوم) في المجال التربوي ، وبشكل خاص منظمة اليونسكو التي تسعى منذ بداية إنشائها ، وكأحد أهدافها المعلنة ، إلى " بناء ثقافة السلام والتسامح " وعملت على إنشاء نظم للتعليم والتدريب في مجال حقوق الإنسان والتفاهم الدولي والتسامح ، تشمل جميع مستويات التعليم ، فأنشأت على سبيل المثال شبكة المدارس المنتسبة لليونسكو عام ١٩٥٣ ؛ بهدف تقوية التزام الناشئة والشباب للعمل على تعزيز التفاهم الدولي والسلام العالمي ، وتقوم هذه المدارس بتنظيم برامج تتضمن مشروعات تربوية رائدة ، تتعلق بالمشكلات العالمية ، ودور الأمم المتحدة ومنظماتها في حلها ، وحقوق الإنسان والشعوب والثقافات الأخرى ، والبيئة ، وعن طريق قيامها بهذه المشروعات ودخولها في حوار وتفاعل مع بعضها البعض ، تساهم في تحقيق السلام والتسامح والتفاهم الدولي ، ووصل عدد المدارس المنتسبة في عام ١٩٩٥ إلى أكثر من ٢٨٠٠ مؤسسة تنشر في ١٤ دولة من بينها مصر . (شبل نول ، ١٩٩٥)

وبناء على اقتراح منظمة اليونسكو وافقت الجمعية العامة لمنظمة الأمم المتحدة في عام ١٩٩٣ على إعلان عام ١٩٩٥ عاما دوليا للأمم المتحدة للتسامح تعبيراً عن أن التسامح عامل أساسي لإقامة السلام الدولي .

وإدراك مفهوم التسامح كهدف من أهداف توفير التعليم الأساسي لجميع الأفراد في جميع دول العالم ، يعني ضمناً أن هذا المفهوم قد أصبح من عوميات ثقافة العولمة ، فقد خرج من طور التجريب في المدارس المنتسبة ليصبح جزءاً من نسيج مفاهيم التعليم الأساسي ولجميع الدول ، ويدخل في الملوكيات والمواقف الحياتية اليومية

الثقافة ، والتأكيد على الذاتية الثقافية

إن البحث في موضوع الثقافة هو في حد ذاته بحث في القيم والمعايير والأخلاقيات العالمية ١٠٠٠ كما أن أي محاولة لصياغة أخلاقيات عالمية يجب أن تأخذ في اعتبارها المصادر الثقافية ويمكن النظر إلى موضوع الثقافة كما دار في مناقشات مؤتمر جومتين من منظور ارتباطه بالعولمة باعتباره بمثابة برنامج عمل يسعى لتحقيق أهداف عقد التنمية الثقافية العالمية (٨٨ - ١٩٩٧) ، وتنفيذها ، وهذا هو ما تم النص عليه بالفعل في توثيق المناقشات التي دارت في المؤتمر تحت عنوان " فهم واستيعاب الثقافة كشرط للتعلم الفعال " ١٠٠ الذي يهتم أساساً بالتأكيد

علي الذاتية الثقافية كما نص عليها إعلان العقد العالمي للتنمية الثقافية ضمن الأهداف الرئيسية الأربعة للعقد وهي : -

- الاعتراف بالبعد الثقافي للتنمية
- تأكيد الهويات الثقافية وإغناؤها
- توسيع المشاركة في الثقافة
- تعزيز التعاون الثقافي الدولي

ومن الملاحظ أن العقد العالمي للتنمية الثقافية جاء أساساً لتنفيذ التوصية رقم ٢٧ للمؤتمر العالمي للسياسات الثقافية بمدينة مكسيكو في النصف الأخير من عام ١٩٨٢ الذي أكد علي الأبعاد التالية :

- الفرد كوحدة للثقافة وما يتطلبه ذلك من التنمية البشرية ، فالثقافة هي جزء أساسي من حياة كل فرد وكل جماعة ، وأن التنمية التي ينبغي أن تتخذ من الإنسان غاية لها تنطوي علي بُعد ثقافي
- ينبغي تصور الأنشطة الثقافية من خلال منظور دولي ، باعتبارها مطلباً للتنمية العالمية التي تخدم السلام ،

ويعني ذلك التركيز علي الثقافة بالنسبة للفرد وبالنسبة للمجتمع العالمي ، إعطاء أهمية وتقدير لدور اليونسكو كمنظمة دولية في تحقيق المساواة بين ثقافات الشعوب . (اليونسكو ، دليل عمل العقد العالمي للتنمية الثقافية ، ١٩٨٧ ، ص ص ١-٢٢)

والتعليم في حد ذاته عملية ثقافية ؛ إذ يتم من خلاله نقل الثقافة وأيضاً تنميتها ، وللمدرسة دور هام ليس فقط في مجرد نقل المعارف والمهارات والقيم ؛ ولكن ما يتم تعلمه (ماذا) المحتوي ، وكيف يتم تعلمه (طرق التدريس ، والدافع وراء هذا التعلم (لماذا) ، فمحتوي التعلم ، وطرق التدريس (ماذا وكيف) ، يكون مهماً بنفس درجة الدافع للتعلم (لماذا) ، وذلك من أجل إيجاد الكفايات والثقة المطلوبة للتنمية المستمرة للفرد والمجتمع ولا يقتصر ذلك علي التعليم النظامي الذي يحدث لدخل المدارس ولكن التعليم غير النظامي وتعليم الكبار ، أي التعليم للجميع ومن خلال رؤية موسعة له دور مهم في الثقافة .

وهذا هو بالتحديد ما أكد عليه دليل عمل العقد العالمي للتنمية الثقافية ، الذي أكد على ضرورة الاهتمام بمحو الأمية (في إطار السنة الدولية لمحو الأمية) ، وتكييف طرق التعليم والتدريب والأجهزة وتدريب معلمي محو الأمية على أساس المعرفة الدقيقة بأساليب الحياة المحلية والعادات . ونظرا لتعدد تعريفات الثقافة ؛ فقد تبني مؤتمر التعليم للجميع مفهوما للثقافة يتناسب مع طبيعة أهدافه حيث رأي أنها عبارة عن " المعتقدات ، والفنون ، والسلوك ، والمؤسسات الاجتماعية .. " والمقصود بهذا التعريف هو إبراز دور التعليم بشكل عام والمدرسة بشكل خاص ، فالتعليم هو برنامج للفعل (العمل) الاجتماعي ، والمدارس هي مؤسسات لإخراج هذا البرنامج إلى حيز التنفيذ .

وقد قام مؤتمر جومتين بوضع ومناقشة أسئلة مهمة في هذا السياق ، ففي إطار التعليم يمكن النظر إلى الثقافة على أنها تعبر عن محتوى العملية التعليمية ، وأيضا السياق أو الإطار الذي تتم فيه ، وأداة ووسيلة العمل ، فالثقافة كمحتوي للتعليم تثير تساؤلات مثل :

- إلى أي مدي يهدف المنهج إلى الحفاظ على الثقافة ؟
- وفي الدول متعددة الثقافات ما الذي يضيفه ذلك إلى حساب الوحدة الوطنية أو يأخذ منه ؟
- من الذي يقرر الجوانب الثقافية التي تُري على أنها لم تعد صالحة ولا ينبغي أن تمر إلى الأفراد من خلال التعليم ؟
- إلى أي مدي يمكن إدخال ثقافات الدول الأخرى في المنهج دون أن يؤدي ذلك إلى سيطرة الثقافة الأجنبية ؟
- ما مضامين استخدام المواد التدريسية التي يتم إعدادها خارج ثقافة المجتمع ؟
- أما الثقافة كإطار ووسيلة فإنها تثير قضايا مثل :-
- تأثير التعليم في المدرسة على البنية والتسلسل الهرمي والمؤسسات المحيطة في المجتمع الخارجي الذي تسعى المدرسة إلى خدمته .
- الاهتمام بثقافة الفصل كثقافة فرعية ، وجعلها مساندة وليست معوقة ؛ ومعرفة حدود اتفاقها مع المجتمع الأوسع الذي يوجد به الدارس .
- تأثير استخدام لغة أجنبية على التدريس بدلاً من اللغة الأم على تحصيل الطلاب ، والهوية الثقافية للناشئة .

وقد أعطى المؤتمر اهتماماً خاصاً لما يلي :

- استخدام اللغة القومية في التعليم قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي وحتى تعليم الكبار الذي يمكن أن يقوم بدور أصيل في نقل الثقافة وإعادة تشكيلها من جديد ، وذلك من خلال التأكيد على تقاليد ومعتقدات وقيم نافعة ولحلل غير الصالح منها بغيرها .
- وعند تصميم المقررات يكون من الضروري التأكيد على أن كلاً من المحتوى والطرق يستجيب ويمكن الثقافة المحلية .
- ومعرفة ما يجب أن يتضمنه المحتوى وما يجب أن يتم إلغاؤه .
- يجب النظر إلى إكساب المعلومات على أنه نشاط مستمر وليس شيئاً جديداً ، وكونه نشاطاً مستمراً يعني أن المجتمع يجب أن يبنى فوق ما يمتلكه من خبرة بالاستفادة من بيانات التعلم وخبرات الدارسين في إطار الطرق واللغة والوسائل المناسبة .
- تدريب المعلم كميسر وليس كملقن ، وتدريبه على فحص وتجديد الثقافة ، وهي مهمة صعبة ولكنها مفتاح النجاح .
- التركيز على الدارس والاهتمام برأيه كنوع من التقويم للمحتوي .
- اتخاذ قرارات تصميم المقرر بشكل ديمقراطي مع كل من المعلمين ، والدارسين ، وقادة المجتمع المحلي ، وغيرهم وبما يؤدي إلى خلق للترلم بالبرنامج الذي قاموا بتشكيله ، كما أن مدخل المشاركة يشجع على التعلم الذاتي ، ويعمى جهوداً أكبر ، ويجعل للبرنامج شوعية ومصدقية مجتمعية مع الأخذ في الاعتبار مراجعته من السلطة الأعلى المحلية، والإقليمية في بعض الأحيان . (UNESCO, 1991, pp1-6)

ومن الملاحظ أن التأكيد على الهوية والخصوصية وللذاتية الثقافية يأتي في إطار مناقشة القيم والمعتقدات والفنون والسلوك ، أي الجزء غير المادي للثقافة ، أما الحديث عن العلم والتكنولوجيا ، وهو المكون المادي للثقافة فتم مناقشته في إطار أنه يشكل تهديدا للذاتية الثقافية من خلال تأثير نماذج ثقافية معينة تسيطر على وسائل الإعلام وتعمل على فرض نمطية الأنواق وأساليب الحياة ، ومن هنا يكون التأكيد على أهمية العلم والتكنولوجيا ودورها في تجديد الثقافة وإيجاد توازنات بين متطلبات الاستمرارية وعوامل التغيير .

التكنولوجيا ترتبط التكنولوجيا بالثقافة فهي عنصر من عناصرها ، ومكون أساسي من مكوناتها ، وإذا كان الحديث عن القيم والمعتقدات واللغة والمعايير يأتي في إطار التأكيد على

الثوابت والعموميات والذاتية الثقافية ، فإن مناقشة التكنولوجيا عادة ما يأتي في إطار الحديث عن التغيير ٠٠٠ التغيير السريع والمستمر الذي يهدد الذاتية الثقافية للدول ، فالعديد من الثقافات لا تستطيع قيمها ومبادئ حياتها استيعاب التغيير ، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى قد ثبت أن التطور التكنولوجي السريع يؤدي إلى توسيع الفجوة بين الدول الفقيرة والدول الغنية ، بين من يملكون التكنولوجيا ومن لا يملكون ٠٠ وما تولده من مشكلات العدالة والتوزيع ٠٠٠ وهذا يعني أن التكنولوجيا أصبحت مصدراً لتحديات ومشكلات عالمية الطابع ، مشكلات اجتماعية واقتصادية وثقافية .

ومع ذلك فإن التكنولوجيا أيضاً تبشر بفتح فرص لانهائية لتوسيع التعليم الأساسي وتحسين نوعيته للجميع ، ومن هنا فإن مؤتمر جومتين قد وثق في مناقشاته الحديث عن التكنولوجيا كتحد في سياق تأمين حاجات التعلم الأساسية للجميع ، وتحدث عنها كذلك كفرصة عند مناقشة البدائل التعليمية المتاحة لتوصيل التعليم الأساسي للجميع وفيما يلي عرض للجانبين كما أشار إليهما مؤتمر جومتين .

أ- التكنولوجيا ومحتوى التعليم للجميع

لقد ساد المؤتمر اعتراف بأن المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الناشئة عن سرعة التغيير التكنولوجي تحتاج إلى علاج على المستوى العالمي والإقليمي والمحلي وأن التغلب على تلك المشكلات ، والاستجابة المثلى للتحدي ، تجعل من المحتم إدخال الثقافة العلمية التكنولوجية في إعداد الأجيال من أجل تسليحهم لمواجهة المشكلات التي يفرضها التغيير السريع والتعرف على التطبيقات النافعة لها في الحياة فالثقافة العلمية التكنولوجية يجب أن تكون جزءاً أساسياً من تعليم كل فرد ، أي متكامل مع التعليم الأساسي للجميع .

فمهارات القراءة والكتابة والحساب يمكن أن يتم نقلها في سياق تعليم العلم والتكنولوجيا ، كما أن تعليم العلوم يعد عملية مهمة لاكتساب معارف ومهارات وقيم يحتاجها الإنسان منذ مراحل طفولته المبكرة ، فمثلاً تعليم العلوم يساعد على إكساب الأفراد : القدرة على الملاحظة - وطرح الأسئلة - فرض الفروض - اقتراح تفسيرات للأحداث والظواهر - فهم العلاقات - وقدرة على معالجة المواد والمعدلات بكفاءة .

كما أن انتشار التكنولوجيا واستخدامها في كل مكان في الشارع والمنزل ومكان العمل يحتم تدريسها في المدارس حتي لا يتشكك الناس في مدى ملائمة المدارس لحياتهم وعملهم ، ومن ثم لابد من إكسابهم وتدريبهم علي:

- مهارات حل المشكلات من واقع الحياة اليومية .
 - قراءة وفهم واستيعاب التعليمات المكتوبة والكتيبات المرفقة بالآلات ونشرات الأوعية وغيرها .
 - القدرة علي المقابلة أي إنشاء وتنظيم وإدارة مشروعات خاصة ؛ حيث أصبحت تلك المهارة مطلوبة في المشروعات الصغيرة وقطاع العمل غير الرسمي .
 - القدرة علي التخطيط والتحليل والابتكار
- وبصفة عامة فإن التغيير المستمر في التكنولوجيا يحتاج إلي تعليم الطالب من خلال العمل ، وتعليم الطالب كيف يتعلم وكل ذلك يفرض علي التعليم الأساسي للجميع ما يلي :
- **تقويم مستمر لمناهج التعليم الأساسي ، لتحديثها و لتحديد ما يجب أن يشكل محتوى للتعليم الأساسي .**
 - ونظراً لصعوبة التنبؤ بالتغير ؛ فإن الأمر يتطلب معرفة الطرق التي يحدث بها هذا التغير ، وعدم الاختصار علي إكساب الأفراد مهارات محددة لمهن معينة ، ولكن مجموعة مهارات مطلوبة ككفاية عامة لكثير من الوظائف .
 - أصبحت الفروق غير واضحة بين التعليم الأكاديمي ، والعام ، والمهني، ومن ثم ، ينبغي رؤية التعليم علي أنه اكتساب معارف ومهارات مطلوبة للعمل بكفاءة ، ويكون المعيار هو مدى الإسهام في تحقيق " قيمة مضافة " للفرد والمجتمع .
 - الاهتمام باكتساب المهارات المطلوبة مصحوبة بفرص لتطبيقها ، فالسياسات المصممة لتعزيز القدرات البشرية يجب أن تسعى إلي إكساب وتطبيق المعارف والمهارات التي سوف تسهم في تحسين نوعية الحياة .

مع الاعتراف بأن إدخال العلوم والتكنولوجيا كمحتوي في التعليم الأساسي للجميع ليس عملية سهلة ؛ فهو تحد هائل متعدد الجوانب ، بكل ما تعنيه هذه الكلمة من معني ؛ وذلك لأن تطوير محتوى فعلي واقعي هو مجرد جانب واحد فقط ، فهناك أيضاً الحاجة إلي تطوير كل عناصر المنظومة التعليمية مثل :-

- إدارة الأنشطة العملية .
 - تصميم عملية تعلم ملائمة، واستراتيجيات جديدة للتدريس .
 - إعداد المعلمين لتشكيل التعليم المدرسي لدخل مهارات الحياة اليومية .
 - إعداد المعلمين وتدريبهم على التعاون في اختيار الأجهزة والبرامج .
 - تدريب مستمر أثناء الخدمة للمعلمين يبدأ مع المعلم المبتدئ وينتهي عند التقاعد .
 - تعديل السياسة التعليمية للتفكير فيما إذا كان تدريس التكنولوجيا يحتاج إلى معلم متخصص
- specialist معلم عام " generalists في مستوى التعليم الابتدائي .

فقد فرضت التكنولوجيا على التعليم الأساسي تحدياً هائلاً من أجل تحسين نوعيته وبصورة تجعل من الضروري تدريس المهارات الأساسية المستخدمة في الحياة اليومية ؛ وليس مجرد تمرينات تتم داخل المدرسة وقاعات الدراسة، أي توثيق الصلة بين المدرسة وما يحدث خارجها في مكان العمل وفي الحياة بصفة عامة ، وترجمة ذلك تكون في ربط محتوى مجالات مثل العلوم ، الرياضيات ، الدراسات الاجتماعية ، بمشكلات عملية في المجتمع ترتبط بالبيئة والزراعة ، والصحة ، وقضايا التنمية المعاصرة ، الأخرى وما يتطلبه ذلك من طرق تدريس تجعل الدارس هو محور الاهتمام وتركز على احتياجاته واهتماماته وتبني المعلومات فوق ما يوجد لديه بالفعل من معلومات وخبرات واهتمامات وتجيب على ما يدور في ذهنه من تساؤلات . (UNESCO, 1991, p 7-13)

ب- التكنولوجيا وتوسيع فرص الالتحاق بالتعليم الأساسي للجميع

إذا كان إكساب مهارات التعامل مع التكنولوجيا تمثل تحدياً كبيراً على محتوى التعليم الأساسي للجميع باعتبار أنها أصبحت من المهارات الحياتية، ومن ثم توسيع التعليم الأساسي للجميع ليصل إلى عمق الحياة نفسها ؛ فإن التكنولوجيا مع تطورها المستمر أصبحت تتيح الفرص للوصول إلى جميع الأفراد باختلاف ظروفهم ؛ ومن ثم توصيل التعليم الأساسي للجميع .

وينبع ذلك من حقيقة أن نظم التعليم التقليدية مهما توسعت توسعاً خطيباً فإنها لا تستطيع الوصول إلى كل الأفراد الذين يجب توصيل التعليم الأساسي لهم ، ولتوفير التعليم الأساسي للجميع لا يمكن الاعتماد على الطرق التقليدية وحدها ؛ ومن هنا تكون التكنولوجيا في حد ذاتها فرصة من أجل إيجاد فرص بديلة للتعليم النظامي وعلى رأسها نظم التعليم من بعد ، وتظهر فائدة التعليم من بعد في مجالات أساسية وهي :

- توسيع نطاق التعليم الأساسي من خلال الوصول إلى مجموعات خارج المدرسة ودارسين فرادي غير قادرين على الالتحاق بالمدرسة أو لا يلتهم التعليم المدرسي بالإضافة إلى ما يلي :-
- توفير تدريب للمعلمين أثناء الخدمة .
- تحسين نوعية التعليم الأساسي داخل المدرسة ، وإثراء الأنشطة التي يتم داخل حجرة الدراسة .
- تعليم الحساب مع غيره من مهارات التعلم الأساسية مع المهارات الحياتية والمهارات الموجهة نحو الإنتاج .
- تقديم برامج للتوعية الاجتماعية ، والتعبئة على الصعيد السياسي .
- مع التأكيد على أن التعليم من بعد لا يحل محل التعليم النظامي ولكنه يكمل جهوده ويتميز التعليم من بعد بما يلي :-
- أنه قد يكون الخيار الوحيد بالنسبة للكثير من الناس ، وقد ثبتت فائدته بالنسبة للنساء والمقيمين في المناطق الريفية للثانية ، وتدريب المعلمين ورفع مستواهم أثناء الخدمة .
- لا يحرم المتنوعون من المعلمين وغيرهم من الدارسين للكبار من دخلهم أثناء فترة الدراسة والتدريب الذي عادة ما يتم في أوقات فراغهم .
- مرونة النظام الذي يتيح إمكانية سير الدارس في عملية التعليم بالسرعة التي تتطلبها ظروفه الخاصة .
- تحسين نوعية التعليم نظراً لأنه يعتمد على مبادئ راسخة للبنية التعليمية تلائم الحفاظ على اهتمام الطالب ، والتركيز عليه بل وحتى إشراكه في إعداد المواد التعليمية ونجاح التعليم من بعد يتطلب تخطيطاً دقيقاً لبلوغ أهداف واقعية ، ومشاركة الدارس في تصميم البرنامج كلما كان ذلك ممكناً ، ويحتاج التعليم من بعد إلى تصميم جيد للمواد التعليمية السمعية والبصرية والمكتوبة التي يتم توزيعها بشكل متكامل ، إذ يستخدم التعليم من بعد مزيجاً من التكنولوجيا التقليدية والتكنولوجيا الحديثة المتطورة (مثل الإذاعة - الفيديو - السبورة ، ..)
- وقد كان محور تركيز مؤتمر جومتين على استخدام الإذاعة التعليمية ، وفي هذا الإطار أشار إلى أن التعليم من بعد يواجه عدة عقبات ومشكلات تتعلق بما يلي :
- مشكلات تقنية على صعيد البث الإذاعي وتتعلق بمدى وضوح الإشارات الإذاعية ، وساعات الإرسال .

- الاتجاهات السلبية للمعلمين نحو التعليم من بعد ومخاوفهم من احتمالات نقلهم أو تقليص أدوارهم .
- دقة الإحساس بالعوامل الثقافية المحلية .
- انعدام الاتصال المباشر وجها لوجه مع للدارسين .
- إحساس الدارسين بالعزلة
- النظر إليه باعتباره أدنى من التعليم المدرسي ، تعليم من الدرجة الثانية للفئات المهمشة والمحرومة

إذا كان مؤتمر جومتين في عام ١٩٩٠ قد ركز أساسا علي ما تطرحه التكنولوجيا من تحديات ومشكلات عالمية ، وضرورة تضمين الثقافة العلمية للتكنولوجية في التعليم الأساسي للجميع ، وتوسيع نطاق التعليم الأساسي إلي موقف الحياة الحقيقية للمساعدة علي مواجهة تحديات التكنولوجيا ؛ فإن المؤتمر قد تناول أيضا الفرص التي تقدمها التكنولوجيا لتوصيل التعليم الأساسي للجميع ، واكمال دور نظم التعليم التقليدية باستخدام التعليم من بُعد للوصول إلي أفراد يصعب الوصول إليهم ، وذلك مع التركيز بشكل خاص علي الإذاعة التعليمية ، وأشرطة التسجيل السمعية والفيديو . (اليونسكو ، ١٩٩٢)

أما اجتماع دكاكر الرابع في عام ٢٠٠٠ فقد أكد أيضا علي استمرار التحديات التكنولوجية وما تخلفه من مشكلات عالمية وإقليمية ومحلية ، وأيضا الفرص والأفاق التي تفتحها التكنولوجيا ، بل إن عام ٢٠٠٠ ذاته قد جاء وقد تعمقت التحديات وتزايدت الفرص التي تتيحها التكنولوجيا لإتاحة التعليم الأساسي للجميع ومن هنا فقد جعل اجتماع دكاكر التطور التكنولوجي المذهل الذي حدث في فترة التسعينيات محورا أساسيا من محاور النقاش .

فقد ظهرت التكنولوجيا بوضوح علي أنها سلاح ذو حدين ؛ فقد تساعد علي زيادة الفجوة وتقييم حاجزا رقميا بين الفقراء والأغنياء من الدول والأفراد في داخل الدولة الواحدة ، هذا من جانب ومن جانب آخر يعتبر ظهور أنواع جديدة من التكنولوجيا لم تكن موجودة في عام ١٩٩٠ فرصة كبيرة ، وبالتالي تحديد الانسجام الذي حدث بين تكنولوجيا الاتصال والمعلومات وانعكس علي تطور الاتصالات الإلكترونية ومسمتها باستخدام الإنترنت (الشبكة العالمية للمعلومات) حول العالم . كل هذا جعل التعليم من بعد يتغلب علي العيوب السابقة ، ويظهر في قمة المسرح التعليمي

كأسلوب جذاب على المستوى الميسامي والفردي لتجديد التعليم وحل المشكلات التي تواجهه على كل المستويات وخاصة التعليم الأساسي للجميع .

ليس هذا فحسب بل إن تلك التكنولوجيا ذاتها هي التي تربط العالم وتجعل منه قرية صغيرة ، ومن ثم أصبحت التكنولوجيا تشكل أقوى وسائل وآليات تحقيق العولمة مع بدء القرن الحادي والعشرين (UNESCO, 2000, pp7-14)

تفعيل دور المنظمات غير الحكومية

لقد حدثت أمور عديدة قبل وأثناء مؤتمر جومتين تؤكد على الدور البارز الذي تلعبه المنظمات غير الحكومية في عولمة التعليم الأساسي للجميع ، فعلى سبيل المثال

في شهر يناير ١٩٩٠ في تايلاند وقبل انعقاد مؤتمر جومتين ، اجتمع في بانكوك نحو ٦٠٠ ممثل عن منظمات غير حكومية تنتمي إلى حركات محو الأمية وتعليم الكبار للاحتفال بالعام الدولي لمحو الأمية الذي اعتبر بمثابة احتفال كبير لمحو الأمية ثم فيسه اعتماد خطة عمل المنظمات غير الحكومية لمحو الأمية .

وفي شهر مارس ١٩٩٠ كانت المنظمات غير الحكومية شريكا أساسيا في مؤتمر جومتين جنوبا إلى جنب بجوار الحكومات ، وقد صدر في مؤتمر جومتين إعلان مبادئ للمنظمات غير الحكومية يتضمن ما يلي :-

■ ستكون المنظمات غير الحكومية جزءاً من بنية رسمية لتنفيذ التعليم للجميع على كل المستويات محليا وإقليميا وعالمياً، ومنذ البداية، عند إعداد وتنفيذ الخطط القومية ، مع تمتع المنظمات غير الحكومية باستقلاليتها .

■ ستكون نسبة ممثلي المنظمات غير الحكومية مماثلة لنسبة ممثلي القطاعات الأخرى .

■ تصميم السياسات التي تدعم الاعتراف السياسي بالمنظمات غير الحكومية

■ ستختار المنظمات غير الحكومية ممثلين لها من خلال عملية استشارية ديموقراطية يتم فيها تمثيل كل المناطق والمجموعات العرقية المختلفة ، وأيضاً تحقيق التوازن بين تمثيل الذكور والإناث على كل المستويات وخاصة على المستوى الدولي

■ يجب أن تتضمن كل الاجتماعات واللقاءات الدولية الخاصة بالتعليم للجميع ممثلين عن

المنظمات غير الحكومية كممثلين أساسيين (Inter- Agency Commission, WCEFA, 1990, 66)

ومن المساهمات البارزة لمؤتمر جومتئين أنه وسع تعريف الموارد المتاحة لتشمل مجموعة متنوعة من المؤسسات الحكومية ، وغير الحكومية ، والتطوعية ، والمجتمعات المحلية والآباء بل والدرسين أنفسهم ٠٠ وقد تم التأكيد على دور المنظمات غير الحكومية في إعلان جومتئين في كثير من موضع فيه ، وذلك في إطار الرؤية الموسعة التي تركز على تقوية المشاركات ؛ حيث تسهم المنظمات غير الحكومية مع غيرها في عملية التخطيط لبرامج التربية للجميع وتنفيذها وإدارتها وتقويمها ، كما أن مشاركة هذه المنظمات تم الإشارة إليه كمطلب أساسي وضرورة لتعبئة موارد مالية وبشرية جديدة حكومية وأهلية وتطوعية .

فقد زاد الاعتراف بالمساهمات التي تقدمها المنظمات غير الحكومية عبر عقد الثمانينيات حتى أصبح يُرى " أن أي حديث في استراتيجية محلية أو وطنية أو دولية لتطوير التعليم الأساسي لا تكتمل الآن إذا لم يوجه الاهتمام لدور المنظمات غير الحكومية في الحاضر والمستقبل ٠٠٠ " ، وثبت في كثير من الحالات أن المنظمات غير الحكومية تستطيع تشجيع مبادرات محو الأمية ، وتحسين نوعية التعليم مقارنة بالهيئات العامة والخاصة ولعل السبب في ذلك يكمن فيما تتمتع به المنظمات غير الحكومية من مزايا لعل من بينها :

- للمنظمات غير الحكومية صلة وثيقة بالبيئة المحلية ؛ ومن ثم فهي قادرة على العمل على مستوى القاعدة الشعبية من المجتمعات المحلية والجماعات والأفراد ، ومعرفة طبيعة الاحتياجات ومصادرها ، والقدرة على التجريب .
- تتميز المنظمات غير الحكومية بأن هيكلها الإداري صغير ، والمرتبات التي تتفقا نقل كثيرا عن المعدلات الحكومية ، مما يكسبها مرونة ويسر عليها عملية تطوير التعليم وتنفيذه وتقويمه ومتابعته ، وكذلك تقديم نتائج جيدة بتكلفة أقل .
- قدرة المنظمات غير الحكومية على تقديم خدماتها لجمهور كبير بصرف النظر عن حجمها وعدد العاملين بها وميزانيتها .
- تعمل المنظمات غير الحكومية على ترويج نظرة جديدة للتعليم والتنمية الاجتماعية ، وتصميم برامج جديدة لجمهورها وتبتكر بني اجتماعية بديلة
- كثيرا ما ترتبط المنظمات غير الحكومية بالحركات الاجتماعية ذات النطاق الأوسع في بلدانها مثل حركات حقوق الإنسان ، والديموقراطية و تحرير المرأة ، والسلام وغير ذلك

وهذه الصلة هي التي تغطي تلك المنظمات الدافعية المطلوبة ، والقدرة علي التعبئة والمثابرة علي متابعة أهدافها .

ومع مؤتمر جومتين ورؤيته الموسعة للتعليم الأساسي ، أصبح الدور الذي يمكن أن تؤديه المنظمات غير الحكومية وغيرها من الشركاء الآخرين ، أكثر وضوحا مما سبق في إطار الرؤية الموسعة تتوسع الأماليب التشاركية لتشمل مرحلة رعاية الطفولة المبكرة ، و للتدخل في مرحلة التعليم الابتدائي ، ومرحلة محو الأمية وتعليم الكبار . (اليونسكو ، التربية للجميع المتطلبات ، ١٩٩٢ ، ص ص ٤٠-٥٤)

بروز دور المجتمع المدني

إذا كان مؤتمر جومتين قد ركز علي دور المنظمات غير الحكومية ؛ فلقد ظهر مصطلح المجتمع المدني بشكل صريح في لاجتماع دكاكر ، وأدت التطورات التي حدثت في التسعينيات إلي بروز دور أقوى للمجتمع المدني مقارنة بعلم ١٩٩٠

" فقد أكدت تجربة العشر سنوات التي انقضت منذ جومتين بأنه يمكن احراز تقدم مهم علي طريق تحقيق أهداف التعليم للجميع عندما يتوفر التزام سياسي قوي ، تدعمه شركات جديدة مع المجتمع المدني ، والمزيد من الدعم من وكالات التمويل " (اليونسكو:إطار عمل دكاكر ، ٢٠٠٠ ، ص ص ٧-١٠)

كما أن الرؤية الموسعة للتعليم الأساسي تحتاج إلي إيجاد حيز جديد للمجتمع المدني لكي يعمل من خلاله ، " فالحاجة إلي توسيع أفاق تصميم التعليم وتنفيذه وتقويمه تقتضي مزيدا من مشاركة المنظمات غير الحكومية ، ووسائل الإعلام ، والقطاع الخاص ، والأطراف المعنية الأخرى فسي المجتمع المدني بما في ذلك الأسر والأطفال علي جميع مستويات ومراحل تطوير البرامج التعليمية " .

وهكذا ظهر المجتمع المدني كمصطلح وكآلية بشكل واضح وبارز في اجتماع دكاكر ٢٠٠٠ فقي إطار تجديد الالتزام بتحقيق أهداف جومتين وغاياته بحلول عام ٢٠١٥ وتحسين نوعيته جاء التأكيد علي أنه من الضروري " تأمين التزام المجتمع المدني ومشاركته في صياغة استراتيجيات تطوير التعليم وتنفيذها ومتابعتها " .

وكان النظر إليه بشكل أساسي من خلال :-

- أنه وعاء يضم بداخله جميع جهود أفراد وجماعات ومؤسسات المجتمع التي ترغب في المشاركة في التعليم كقضية عامة تهم الجميع .

■ أنه أسلوب لإرساء مبادئ الشفافية والمشاركة والديموقراطية في المجتمع وتحقيق الأهداف الاجتماعية من خلال التعليم .

■ رؤية موسعة للمجتمع المدني ، ليس فقط كوسيط بين الدولة والمجتمع المحلي ولكن أيضاً التعاون الشبكي للمجتمع المدني علي المستوى الإقليمي ، والمجتمع المدني العالمي لمساعدة الحكومات والتأكد من تحقيقها لأهداف التعليم للجميع .

فوفقا لإطار عمل دكاكر :-

١. علي المستوي المحلي ، يكون من الضروري إعداد خطط وطنية في موعد أقصاه عام ٢٠٠٢ تدرج في إطار أوسع يستهدف الحد من الفقر والنهوض بالتنمية علي أن يتم إعدادها عبر عمليات أكثر شفافية ، وديموقراطية ، وتشارك فيها الأطراف المعنية ولاسيما ممثلو الشعب ، وقادة الجماعات المحلية ، والآباء ، والدارسون ، والمنظمات غير الحكومية والمجتمع المدني .

٢. تشجيع إنشاء منظمات وطنية للتعليم للجميع تشارك فيها منظمات المجتمع المدني الوطني إلي جوار ممثلي الحكومة بصورة منظمة تنتم بالشفافية والديموقراطية وتشكل إطارا للعمل علي المستوى المحلي .

٣. علي المستوي الإقليمي ، يكون من الضروري القيام بأنشطة إقليمية من خلال المنظمات والشبكات والمبادرات القائمة علي الصعيد الوطني لدعم الجهود الوطنية لإعداد شبكة للتعليم للجميع تكون بمثابة منتدى إقليمي أو دون إقليمي يشترك فيه جميع منظمات المجتمع المدني ، وغيرها من المنظمات الإقليمية ودون الإقليمية التي تعمل معا وبالتنسيق مع المنظمات الوطنية .

٤. وعلي المستوي الدولي تقوم اليونسكو بتنسيق العمل بين الشركاء وتكوين فريق يضم ممثلين من الحكومات ، والمجتمع المدني ، والهيئات المانحة في البلدان النامية والمنتمدة لمساعدة المجتمع العالمي عن مدي تحقق الالتزامات المعلنة في دكاكر .

التضامن الدولي في تمويل التعليم الأساسي للجميع

إن قضية توفير تمويل لفتح فرص التعليم الأساسي للجميع بمستوي من الجودة يساعد علي تحقيق أهداف مؤتمر جومتين ، هي تطبيق عملي لمبدأ التضامن الدولي كمبدأ من مبادئ العولمة في مجال التعليم .

لقد نصت المادة العاشرة من الإعلان العالمي حول التربية للجميع على ضرورة التضامن الدولي وذلك باعتبار " أن تلبية حاجات التعلم الأساسية تعتبر مسئولية إنسانية مشتركة وعالمية كما أنها تتطلب تضامناً دولياً "،^{١٠٠} " وأن من واجب المجتمع الدولي ، بما في ذلك المنظمات والمؤسسات الدولية الحكومية أن تساعد علي تخفيف العوائق التي تحول بين البلدان وبين تحقيق هدف التربية للجميع ".

وفي أثناء انعقاد مؤتمر جوميتين ، أعلن كل من البنك الدولي واليونسيف ، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي التزاماً بإعطاء أنشطة التعليم الأساسي درجة أعلى من الأولوية في برامج التنمية ، وذلك مع إعطاء أهمية لأنشطة المعونة الثنائية ، ودور المنظمات الدولية غير الحكومية ، وهو ما تحقق بالفعل علي مدي عقد التسعينيات .

وتحمل المادة الحادية عشرة من إطار عمل دكاكر ، دعوة لليونسكو إلي تنسيق مبادرة عالمية تهدف إلي صياغة الاستراتيجيات وتعبئة الموارد المطلوبة لتقديم مساعدة فعالة لجهود الدول فسي تحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥ ، وذلك في سياق دراسة القضايا التالية :-

١. زيادة التمويل الخارجي للتعليم الأساسي وللتعليم بشكل عام .
 ٢. تحسين القدرة علي التنبؤ .
 ٣. تيسير قيام تسويق أكثر فاعلية بين المانحين
 ٤. تعزيز نهج تشمل قطاع التعليم بكامله
 ٥. العمل بصورة أسرع وأعمق ولشمل علي التخفيف من عبء الديون أو إلغائها
 ٦. القيام بمراقبة أدق وأكثر انتظاماً لما يحرز من تقدم نحو تحقيق أهداف وغايات التعليم للجميع ، بما في ذلك إجراء عمليات تقويم دورية .
- مع الاهتمام بتعبئة الموارد المحلية في إطار استراتيجيات شاملة لمكافحة الفقر والتهميش فسي المجتمع مثل استخدام الحوافز الضريبية ، و إعادة تخصيص الميزانية ، وجذب الاستثمار الدولي الخاص ، و تحسين كفاءة العملية التعليمية ، واستخدام التكنولوجيا ، والشاركة مع القطاع الخاص ، و قيام المنظمات غير الحكومية بتقديم برامج من نوعية معينة ، و إصلاح السياسات التعليمية بشكل يهدف إلي نقل التكلفة ، أو المشاركة في التكاليف دون وضع عبء علي الفقراء ، مع إمكانية دمج برامج الهيئات المختلفة التي تسعى إلي تحقيق أهداف معينة تم تبنيها فسي اجتماع

داكار ، مثل برامج الصحة المدرسية ، والطفولة المبكرة ، وأنشطة عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية ، وتعليم الفتيات وغيرها .

وهذا يؤكد المدخل الأساسي الذي بدأ به مؤتمر جومتين ، يربط التعليم الأساسي للجميع بكل ما يدور ويعقد من مؤتمرات في مجالات أخرى تحت رعاية منظمة الأمم المتحدة • (اليونسكو ، التربية للجميع ، المتطلبات ، ١٩٩٢)

مجموعة الدول الثمانية الكبار وعولمة التعليم الأساسي

لدعم تمويل التعليم الأساسي للجميع في إطار تيار العولمة ، وجد اهتمام كبير ونص صريح ، في وثائق المؤتمرات ، بالتعاون مع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، والبنك الدولي ، ونادي باريس ، واليونسيف ، وأيضاً مجموعة الدول الثمانية الصناعية الكبار .

وتأخذ مثل هذه الاهتمامات طريقها إلى التنفيذ الفعلي ، والتأكيد عليها سواء في اجتماعات التعليم الأساسي للجميع التي تضم ممثلين عن تلك الجهات ، أو في اجتماعاتها الخاصة التي بدأت تحمل في السنوات الأخيرة نكهة ومذاق العولمة بكل جوانبها ، وبدأت تعتبر التعليم للجميع جزءاً من مسؤولياتها والتزاماتها الأساسية

(G8 Education Ministers Meeting, 2000)

- ويؤكد ذلك متابعة التقارير المشتركة التي تصدر عن اجتماعات قمة الدول الثمانية الصناعية :
- ففي اجتماع الدول الثمانية في أوكيناوا باليابان الذي عقد في المدة من ١-٣ أبريل عام ٢٠٠٠ ، أي قبل اجتماع دكار بأيام قلائل ، نجد وزراء التعليم بالدول الثمانية يوجهون اهتماماً خاصاً لمساعدة الدول النامية علي بناء نظمها التعليمية ، ويرون أنه " ٠٠٠ من المهم أن يؤكد المنتدى الدولي بدكار المزمع عقده في ٢٦-٢٨ أبريل التزام المجتمع العالمي بتقديم التعليم لكل أطفالهم "
- وأعادت المجموعة تأكيد التزامها بمساعدة الدول علي الوفاء بأهداف دكار في تعميم التعليم الابتدائي بحلول العام ٢٠١٥ في قمة الدول للصناعة الثمانية التي عقدت في ٢٢ يوليو بجنوه بإيطاليا في ٢٠٠١ ، ووصف التعليم بأنه " حجر الأساس للنمو و العمالة " ، وقد اتفق القادة علي إعطاء أولوية أولى لمساندة الاستراتيجيات المختلفة للتعليم علي كل المستويات في إطار استراتيجيات مكافحة الفقر وبرامج التنمية .

● إعطاء اهتمام خاص بتدريب المعلم بالاستفادة من الفرص الرقمية التي تفتحها تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة .

● وقد عبر القادة عن مساندتهم لليونيمكو في دورها لتعميم التعليم وقرروا إنشاء مجموعة عمل رسمية لمتابعة أهداف دلكار تضم بين أعضائها ممثلين عن الدول النامية ، والمنظمات الدولية ، وأصحاب المصلحة الآخرين من أجل تقديم توصياتهم في الاجتماع القادم لمجموعة الدول الثمانية في كندا في يونيو ٢٠٠٢

والقضية الأساسية هنا ، هي أن مجموعة الدول الثمانية الكبار ، تناولت قضية المعونة وتمويل التعليم الأساسي ليس كقضية منفصلة مستقلة ؛ ولكن في سياق شامل يتدخل مع إيجاد استراتيجيات أكفأ لاستئصال الفقر ، وأن أساس نجاح هذه الاستراتيجيات هو اقتصاد عالمي دينامي مفتوح ، و التنمية المستدامة ، والتغذية ، تكنولوجيا الفرص الرقمية ، ومكافحة المخدرات والجريمة المنظمة عبر الحدود ، وقد جاء التناول أيضاً لكل قطاعات المجتمع العالمي الأخرى من دعم للتنمية البشرية ، وتخفيض الديون ، وتعزيز ودعم فاعلية مساعدات التنمية ، ومكافحة الفقر والمرض ، (الأخلاقيات العالمية) والاهتمام بمشاركة المنظمات غير الحكومية والهيئات الدولية كأدوات لتحقيق النجاح ، وتنسيق الحوار بين الحكومة والمنظمات غير الحكومية ، والمجتمع المدني على أساس من الوضوح والشفافية ،(آليات العولمة) مع التركيز بشكل خاص ،على التناول الكلي للمشكلات ٠٠٠فعلاج مشكلة مثل مشكلة مرض الإيدز يحتاج إلى النظرة الشاملة على مستوى المجتمع ككل وبشكل يتجاوز قطاع الصحة وغيرها ٠ (، G8

(Information Center, 2001

وهكذا يتناول تقرير الدول الثمانية ، وسواء أكان ذلك بشكل مقصود أم غير مقصود ، تحقيق هدف التعليم الأساسي للجميع ، في إطار كل قضايا العولمة الأخرى من قيم وأخلاقيات عالمية ومضامينها على كل القطاعات وآليات تنفيذها ، وبشكل يلخص ويؤكد كل ما جاء في الدراسة الحالية .

نتائج الدراسة

تخلص الدراسة الحالية من خلال تحليل كفي لمحتوي وثائق مؤتمر جومتيين للتعليم الأساسي للجميع الذي عقد في مارس ١٩٩٠ ، و اجتماع دلكار في أبريل ٢٠٠٠ إلى ما يلي :-

◆ أن المؤتمرات العالمية للتعليم الأساسي للجميع تجسد مبادئ وآليات العولمة في كل جوانبها ليس فقط في أهدافها و محتواها ؛ ولكن أيضاً في أسلوب الإعداد لها ، وإجراءات عقدها ، والجهات الراعية لها ، وإجراءات تنفيذ الأهداف وتقويم الإنجازات، والمعاملة والمتابعة لملا تحقق من تلك الأهداف .

◆ لقد أدت مؤتمرات التعليم للجميع إلى تحقيق نوع من الإجماع العالمي وتوافق الرأي نحو ضرورة وأولوية تحقيق التعليم الأساسي للجميع وللتزلم الحكومات بتحقيق هذا الهدف في إطار من التعاون الدولي حتى لا يكون الفقر ونقص الموارد عائقاً يحول دون تحقيق هذا الهدف على مستوى الأفراد ومستوي الدول وبذا تحول تحقيق التعليم الأساسي للجميع في إطار التنمية البشرية، إلى هدف وقيمة من قيم العولمة مثل صيانة البيئة ، وحماية حقوق الإنسان وغيرها من الأخلاقيات العالمية الأخرى .

◆ إن عولمة التعليم الأساسي للجميع هي اعتراف ضمني بأن التعليم بشكل عام والتعليم الأساسي على وجه الخصوص هو البنية الأساسية للعولمة التي تمهد الطريق لجوانب العولمة الأخرى على كل المستويات اقتصادياً وسياسياً وبيئياً وتكنولوجياً ، وهو العلاج لجوانب الضعف الاجتماعية الناتجة عن سلبات العولمة الاقتصادية وحرية الأسواق ، وفي هذا الإطار تكون عولمة التعليم الأساسي ضرورة اجتماعية عالمية .

◆ إن تحقيق هدف للتعليم الأساسي للجميع يدخل في إطار منظومة كلية لتحقيق كل جوانب العولمة الأخرى الاجتماعية والبيئية والتكنولوجية وغيرها في منظور كلي شمولي على المستوي المحلي والعالمي بكل ما يتطلبه ذلك من ضرورة تبني مدخل بيني Inter-disciplinary approach يربط بين كل المجالات والتخصصات من أجل فهم ومعالجة قضايا التعليم .

◆ أدي مؤتمر جومئين للتعليم الأساسي للجميع إلى إرساء ووضع الأسس التي وجهت السياسات التعليمية في جميع دول العالم ، وظهرت واضحة في كل ما عقد من مؤتمرات ، ونشر من تقارير محلية وعالمية على مدي عقد التسعينيات ، والنظرة المرمية إلى الوثائق الصادرة في مصر تؤكد ذلك . (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠١)

◆ إن الخطة العالمية للعولمة ، التي يقع في القلب منها عولمة التعليم والثقافة لم تبدأ فقط منذ عام ١٩٩٠ مع مؤتمر جومئين ، ولكن تم التمهيد لها ، ربما بشكل غير مقصود ، قبل عقد

مؤتمر جومنتيين بسنوات طوال قد تعود إلى الأربعينيات من القرن العشرين مع نشأة منظمة الأمم المتحدة ، ومنظمة اليونسكو ، وصندوق ميثاق حقوق الإنسان .

المراجع

١. اسماعيل صبري عبد الله : " الكوكبة " ، في: مجلة مصر المعاصرة ، (القاهرة : السنة الثامنة والثمانون ، العدد ٤٤٧ ، يوليو ١٩٩٧)
٢. المنتدى الاستشاري الدولي بشأن التعليم للجميع : التعليم للجميع ، تقييم عام ٢٠٠٠ ، مبادئ توجيهية تقنية ، (باريس : اليونسكو ، ٢٠٠٠)
٣. الهيئة العليا المشتركة للمؤتمر العالمي حول " التربية للجميع " : الإعلان العالمي حول " التربية للجميع " وهيكلية العمل لتأمين حاجات التعلم الأساسية ، المؤتمر العالمي حول " التربية للجميع " ، جومنتيين ، تايلاند ، ٥-٩ آذار (مارس) ١٩٩٠ (باريس : اليونسكو ، ١٩٩٠)
٤. الهيئة العليا المشتركة للمؤتمر العالمي حول " التربية للجميع " : تأمين حاجات التعلم الأساسية : رؤية للتسعينيات ، وثيقة عن الخلفيات ، المؤتمر العالمي حول " التربية للجميع " ، جومنتيين ، تايلاند ، ٥-٩ آذار (مارس) ١٩٩٠ (باريس : اليونسكو ، ١٩٩٠)
٥. اليونسكو : " إطار عمل دكاكر ، التعليم للجميع ، لوفاء بالتزاماتنا الجماعية " ، المنتدى العالمي للتربية ، دكاكر ، السنغال ، أبريل/ نيسان ٢٠٠٠ (باريس : اليونسكو ، ٢٠٠٠)
٦. اليونسكو : التعليم للجميع ، إعداد خطط العمل الوطنية ، مبادئ توجيهية قطرية (باريس : اليونسكو ، ٢٠٠٠)
٧. اليونسكو : التربية للجميع - رؤية موسعة ، موضوعات اجتماعات المائدة المستديرة ، الدراسة الثانية " ، المؤتمر العالمي حول التربية للجميع ، جومنتيين ، تايلاند ، (عمان : اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، ١٩٩٢)
٨. اليونسكو : التربية للجميع ، المتطلبات ، موضوعات اجتماعات المائدة المستديرة للدراسة الثالثة ، المؤتمر العالمي حول التربية للجميع ، جومنتيين ، تايلاند ، (عمان : اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، ١٩٩٢)

٩. اليونسكو : التنوع البشري الخلاق ، (القاهرة : ترجمة المجلس الأعلى للثقافة ، المشروع القومي للترجمة ، ١٩٩٧)
١٠. اليونسكو : دليل عمل العقد العالمي للتنمية الثقافية ١٩٨٨-١٩٩٧ (القاهرة : الشعب القومي المصرية لليونسكو ، ١٩٨٧)
١١. بطرس بطرس غالي : ٥ سنوات في بيت من زجاج ، (القاهرة : مركز الأهرام للترجمة والنشر ، ١٩٩٩)
١٢. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي : تقرير للتنمية البشرية لعام ١٩٩٩ ، نيويورك : برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، ١٩٩٩)
١٣. توماس ل. فريمان : السيارة ليكزس وشجرة الزيتون ، محاولة لفهم العولمة (القاهرة : تلخيص وعرض المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ٢٠٠١)
١٤. جلال أمين : العولمة ، (القاهرة : دار المعارف ، سلسلة اقرأ ، ١٩٩٨)
١٥. جورج لودج : إدارة العولمة ، عرض محمد رموف حامد (القاهرة : المكتبة الأكاديمية ، ١٩٩٩)
١٦. حيدر إبراهيم : "العولمة وجدل الهوية الثقافية " ، (الكويت : عالم الفكر ، المجلد الثامن والعشرون ، العدد الثاني ، أكتوبر / ديسمبر ١٩٩٩)
١٧. حسن نافعة : الأمم المتحدة في نصف قرن ، دراسة في تطوير التنظيم الدولي منذ ١٩٤٥ ، (الكويت : عالم المعرفة ، ١٩٩٥)
١٨. روبرت هيلبرونر : رأسمالية القرن ٢١ ، ترجمة كمال السيد ، (القاهرة : مركز الأهرام للترجمة والنشر ، ١٩٩٥)
١٩. سعد الدين إبراهيم : " الأبعاد الثقافية للنظام العالمي الجديد " ، في : إبراهيم حلمي عبد الرحمن (تحرير) ، عالم الغد عالم واحد أم عوالم متعددة (القاهرة : كتاب الأهرام الاقتصادي ، العدد ٤٤ ، ١٩٩١)
٢٠. سعد لبيب : علي أبواب العام الدولي لمحو الأمية ، قراءة في وثائق المؤتمر العربي الاستشاري حول التربية للجميع ، في : مجلة النيل (القاهرة : العدد ٤٠ ، يناير ١٩٩٠)
٢١. من.ك. ديوب : الأبعاد الثقافية للتنمية ، في : المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية ، (القاهرة : العدد ١١٨ ، نوفمبر ١٩٨٨)

٢٢. صادق جلال العظم : " ما هي العولمة ؟ " في: الثقافة العربية وثقافة العالم ، حوار الأنداد (تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٩)
٢٣. عبد الفتاح جلال : التربية للجميع من المنظور العالمي ، فسي: مجلة النيل (القاهرة : العدد ٤٥ ، أبريل ، ١٩٩١)
٢٤. عواطف عبد الرحمن : المدرسة الفرنسية في تحليل المضمون ، في : عواطف عبد الرحمن ونادية سالم وليلي عبد المجيد ، تحليل المضمون في الدراسات الإعلامية (القاهرة : العربي للنشر والتوزيع ، ١٩٨٢)
٢٥. فارعة حسن محمد :- دور المعلم في دعم فكرة التسامح ، الندوة الوطنية حول تعليم التسامح من خلال المدارس المنتسبة لليونسكو ، (القاهرة : اللجنة الوطنية للتربية والعلوم والثقافة ، ١٩٩٥)
٢٦. كوتشيريرو ماتسورا : " عولمة الاقتصاد ، هل ترسي قيم حضارة جديدة " ترجمة كامل حامد جاد ، في : مستقبلات (القاهرة : المجلد ٣٠ ، العدد ٤ ، ديسمبر ٢٠٠٠)
٢٧. كيمنو فالاسكاكيس : العولمة كـ " مسرحية " ، ترجمة بهجت عبد الفتاح ، في : المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية (القاهرة : العدد ١٦٠ ، يونيو ١٩٩٩)
٢٨. محمد الهادي عفيفي : في أصول التربية ، الأصول الثقافية للتربية ، (القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٤)
٢٩. منظمة العمل العربية : العولمة واثارها الاجتماعية ، تقرير المدير العام لمكتب العمل العربي ، مؤتمر العمل العربي ، الدورة الخامسة والعشرون ، الأقصر ، مارس ١٩٩٨ (القاهرة : مكتب العمل العربي ، ١٩٩٨)
٣٠. نبيل نويل : تعليم التسامح لمشرفي المدارس المنتسبة ، الندوة الوطنية حول تعليم التسامح من خلال المدارس المنتسبة لليونسكو (القاهرة : اللجنة الوطنية للتربية والعلوم والثقافة ، مارس ١٩٩٥)
٣١. وزارة التربية والتعليم : مبارك والتعليم ، ١٠ سنوات في مسيرة تطوير التعليم (القاهرة : مطابع روز اليوسف ، ٢٠٠١)

32- Conniel, McNeely: Focus on Value Orientations and Prescriptions, Prescribing National Education Policies, in:

Comparative Education Review, Vol. 39, No. 4, November 1995)

33-G8 Information Center: Genoa, Summit, COMMUNIQUE, Genoa, July, 20- 22, 2001, (<http://www.g7.utoronto.ca/g7/summit/2001/genoa/finalcommunique.html>)

34- G8 Education Ministers, Meeting: Report of G8 Education Ministers, Meeting and Forum, Tokyo, 1-2 April 2000, ([http://www. Monbu. go. Jp/g8/eng/e-hl.htm](http://www.Monbu.go.Jp/g8/eng/e-hl.htm))

35- *Inter- Agency Commission, WCEFA*: Final Report, World Conference on Education For All, Meeting basic Learning needs, Jometien , Tailand , May , 1990

36- Michael S. Bassis et. al: Sociology, An Introduction, 4th.ed, (New York, McGraw- Hill, Inc, 1991)

37-UNESCO: Education For All: Purpose and Context, Roundtable Theme, in: World Conference on Education For All, (Jometien , Thailand, UNESCO, 1991)

38 - UNESCO, Education For All Forum Dakar: Final Report, (Dakar, Senegal, 26- 28 April, 2000)



التربية البيئية في ضوء تحديات العصر

دراسة تحليلية

د/ سعيد إبراهيم عبد الفتاح طعيمة*

مقدمة

شهد العقدان الأخيران تحولاً تاماً، في محتوى ونوعية الخطاب المعلق بالبيئة، وحظيت قضايا البيئة ومشكلاتها، باهتمام غير مسبوق، وذلك على جميع المستويات الدولية والإقليمية والمحلية، ولتأخذ المنظمات الحكومية وغير الحكومية مكائتها على خريطة المواجهة، والمشاركة الفاعلة، وذلك بهدف إيجاد نوع من التوازن، بين التنمية من ناحية، والمحافظة على البيئة من ناحية أخرى، وعلى أساس أن جهود التنمية - في جملتها - تهتم بتوفير حاجات الإنسان، وتحسين ظروف معيشته، بالانتفاع بمكونات بيئته، في حين تستهدف عمليات المحافظة الإبقاء على استمرارية التوازن البيئي.

ومع بداية القرن الحادي والعشرين، وتزايد مخاطر البيئة والحياة البشرية، أصبحت الحاجة أكثر إلحاحاً، لتصدى المجتمع الدولي لهذه المخاطر، بشكل جماعي، والتعرف إلى آليات وأساليب، وقائية وإصلاحية، تحقق عدالة المشاركة، وفاعلية الإسهام، كل بقدر إمكاناته، وكل بقدر مسؤوليته، عما يلحق بالبيئة من أضرار ومشكلات (١)

ولكن على الرغم مما يقال، حول المسؤولية الدولية المشتركة، إلا أنه يبقى على كل مجتمع - شعباً وحكومة - أن يكون لديه من الوعي والإرادة، ما يجعله قادراً على الانضطلاع بالنصيب الأوفر، من هذه المسؤولية، وذلك على المستوى المحلي، ومن خلال ما يملكه من إمكانات وآليات تربية وغير تربية ولعل هذا ما يصدق على الدول النامية والفقيرة أولاً وقبل أي مجتمعات أخرى.

* أستاذ أصول التربية للمساعد بكلية التربية / جامعة عين شمس

ولعلنا نستشعر حجم المشكلات البيئية، ومقدار ما تتطلبه من جهد محلي ودولي، إذا ما عرفنا أن 'كلاينتون'، الرئيس السابق لأكبر دولة في العالم، يرفع شعار التغيير، ويسرع الخطا بالمجتمع الأمريكي، من أجل حماية البيئة، وفق مياسة محددة، كضرورة من ضرورات الأمن القومي الأمريكي، مطالباً الجميع بمواجهة التحدي وتحمل المسؤولية على كل المستويات ، وفسى إطار يجمع بين حماية البيئة، والنمو الاقتصادي معاً ... (٢).

وفي اعتراف بهول المخاطر البيئية والبشرية ، يؤكد كلاينتون على أن هناك بعض الأخطار ، التي لا يستطيع الشعب الأمريكي التصدي لها وحده، حيث تغير المناخ العالمي، ونفاد طبقة الأوزون، والنمو السكاني المتزايد، ولتكن الجهود المبذولة، تحت الرعاية والقيادة الأمريكية.. (٣) .
وكم يكون إذاً حجم التحدي وقدر المسؤولية، أمام مجتمعاتنا النامية، في عصر العلم والتكنولوجيا ؟ وكيف السبيل الى التنمية، والحفاظ على توازن البيئة، مع المناقصة وتوجهات العولمة ؟

إن التسارع والتهافت على استيراد التقنيات المتطورة، وتطبيقها في القطاعات التنموية المختلفة ، قد أسهم في زيادة وتعميق المشكلات البيئية، ذلك لأن خطط التنمية والتقنيات المرافقة، لم تأخذ بعين الاعتبار الآثار البيئية السلبية، والمخاطر المترتبة على هذه الخطط، وتلك التقنيات .. (٤) .

وفي إشارة إلى مسؤولية الإنسان، عما يحدث من مخاطر بيئية ، واتساع نطاقها، يرى البعض ' أن العبث الذي يجرى على يد البشر، قد تجاوز حدوده - بوعي وبدون وعي - ليتجاوز سطح الأرض ، نحو أعالي الغلاف الجوي، ولتزداد حدة الكوارث الطبيعية، يوماً بعد يوم .. (٥) .

ويأتى اهتمام اليونسكو بالمشكلات البيئية، وبالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للبيئة UNDEP، في إطار المواجهة الشاملة ، وإيماناً بأهمية وضرورة المشاركة الفاعلة، للفرد والمؤسسات التربوية، وبغرض إيجاد إطار علمي للتربية البيئية، وإلقاء الضوء على الواقع البيئي، وغايات العمل البيئي والتربية البيئية.. (٦) .

ولكن على الرغم مما بُذل من جهد، على طريق التربية البيئية، إلا أنها ما زالت موضع نقد وإلزام.... حيث أنها لم تتبوأ مكانتها المستودة على خريطة النظام التعليمي، ولم تصل بعد الى درجة

الرضا والقناعة كما ينتهي بها الأمر الى افتقاد الفلسفة الواضحة، التي توجه حركتها .. (٧) .

مشكلة الدراسة :

يشهد وطننا العربي، بعض التحولات الاقتصادية والاجتماعية، من خلال عمليات التنمية المجتمعية، في مختلف القطاعات، وما يصاحبها من خدمات وهياكل تحتية، دون أن يصاحبها اهتمام ملموس بحماية البيئة والحفاظ عليها، كما أن التمارع الواضح في استيراد التقنيات والتكنولوجيا المتطورة، وتطبيقها في القطاعات التنموية المختلفة، أسهم في تعقيد المشكلات البيئية، على أساس أن خطط التنمية، والتقنيات البيئية المرافقة لم تأخذ بعين الاعتبار، الآثار البيئية السلبية والأخطار المترتبة عليها.

وعلى الرغم من الاعتراف الدولي، والدعوة المتنامية، بضرورة الاهتمام بالبيئة والتربية البيئية والوعي بمشكلاتها وقضاياها، لدى الأفراد والمؤسسات التربوية والمجتمعية، إلا أن هذا الاهتمام بقضايا البيئة ومشكلاتها، يشوبه القصور، ولم يستثمر تربوياً بالدرجة المطلوبة، وما زال الخلاف قائماً بين التربويين حول غايات وأهداف وبرامج وآليات للتربية البيئية، فضلاً عن عدم وضوح هويتها، وانفكارها - أي التربية البيئية - إلى فلسفة واضحة وأساس قيمي معين، يمكن الاستناد إليه في توجيه حركتها، في إطار تربيتنا العربية (٨).

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة، في التساؤل الرئيس التالي :

- إلى أي مدى يمكن لتعليمنا وتربيتنا العربية، الإسهام الفعال في مواجهة التحديات والمخاطر البيئية، على الصعيد العربي ؟

ولعل الإجابة على هذا التساؤل، تتطلب منا تناول التساؤلات الفرعية التالية :

- ماذا نعني بالتربية البيئية ؟ وما أهم أبعادها ؟
- ما أهم المعالم والسمات، التي يتميز بها واقع التعليم العربي، على طريق التربية البيئية ؟
- ما أهم التحديات والمشكلات البيئية، التي تتطلب المواجهة ؟
- ما أهم التوجهات التربوية الاستراتيجية، التي يمكن الاستناد إليها على طريق المواجهة ؟

حدود الدراسة :

لا شك أن الحفاظ على البيئة وتنميتها، يُعد مسؤولية مشتركة، ومهمة قومية وعلى كل القطاعات والمؤسسات المجتمعية، الإسهام وتحمل التبعة بدرجة أو بأخرى. ولما كانت الجهود المبذولة، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتجاهات الأفراد ومهاراتهم، ونوعية القيم المجتمعية التي تحكمهم، في إطار نوعية التنشئة والتربية، التي تستهدفهم - فإنه من

الضروري الاهتمام أولاً وقبل أي شيء - بالمؤسسات التربوية، التي تقوم على تربيتهم، ومن ثم فإن هذه الدراسة، سوف تقتصر على تناول التعليم النظامي العام، في علاقته بالتربية البيئية، وخصوصية التحديات التي تواجه البيئة، وذلك على الصعيد العربي ككل، بحكم تشابه الظروف الطبيعية والجغرافية والثقافية، وما نطمح إليه من تعاون وتكامل عربي وإقليمي، في عصر يتميز بالكتلات الهائلة.

الأهمية والأهداف :

تستمد هذه الدراسة أهميتها وضرورتها، من تناولها وتركيزها، على واقعنا البيئي الراهن، بما يشتمل عليه من موارد طبيعية، لها أثرها البالغ في حياتنا، خاصة وأن هذا الواقع، يتميز بتسارع تحولاته، وتنامي تحدياته، بما لها من مخاطر وسلبات، أو فرص واستثمارات، الأمر الذي يتطلب الاهتمام بتنمية الوعي البيئي، لدى الأفراد والمؤسسات التربوية، بما يمكننا من المواجهة الفاعلة.

ومن ثم فإن هذه الدراسة تستهدف ما يلي :

- إلقاء الضوء على واقع تربيتنا البيئية.
- الوقوف على أهم التحديات الطبيعية والاجتماعية، التي تتطلب المواجهة.
- استخلاص أهم التوجهات الاستراتيجية، التي يمكن الاستناد إليها في توجيه تربيتنا البيئية.

منهج الدراسة :

تعتمد هذه الدراسة - ووفقاً لطبيعة إشكالياتها - على استخدام المنهج الوصفي، وأسلوب التحليل الفلسفي^(٩). ذلك أن مشكلات ومخاطر البيئة لها أبعادها : الاقتصادية والاجتماعية، والإيكولوجية، والفيزيائية والثقافية ... الخ^(١٠).

ومن هنا كانت ضرورة الوصف الدقيق للواقع، ثم التفسير والتحليل المتعمق، الذي يقودنا الى استخلاص التعميمات والاستنتاجات الصحيحة، ولنتهاء بالتنبؤ واستشراف المستقبل الأفضل.

الخطوات الإجرائية للدراسة :

وتتضمن - أولاً - إلقاء الضوء على مفهوم البيئة، وأهم السمات التي تميزها، ثم ماذا نعني بالتربية البيئية ؟ وأهم توجهاتها الدولية في خطوة لاحقة ، وأما الخطوة الثالثة، فسوف نتناول من خلالها

أهم المشكلات والتحديات، التي تمثل ضغطاً على البيئة، وبيتنا العربية بصفة خاصة، وفي النهاية - ومع ما أفرزته التحليلات من نتائج - سوف نعرض لأهم الأبعاد الاستراتيجية، التي يمكن الاستناد إليها، في توجيه حركة التربية البيئية، في بيتنا وتربيتنا العربية :

أولاً : ماذا نعني بالبيئة ؟

البيئة - على إطلاقها - هي المكان الذي نتخذ منه موطناً ومعشاً بكل ما تحمله هذه العبارة من معنى.. (١١) .

وكان البيئة هنا، وجدت من أجل الإنسان، وتجيء العلاقة بينهما من جانب واحد، فالإنسان فاعل إيجابي، والبيئة منفعة سلبية، وعلى الإنسان أن يفيد من بيئته ويستثمرها، لأقصى درجة ممكنة.

والبيئة (المحيط) Environment، هي جملة متشابكة معقدة، تشمل على مكونات فيزيائية، من هواء وماء ومواد متنوعة، تشكل بُرمتها ما يطلق عليه اسم الكرة البيئية Ecosphere وهذه الكرة البيئية، ليست سوى نظام ذاتي للتفاعل ، يدعى جملة " النظم البيئية " والنظام البيئي Ecosystem، هو تكامل بين جملة الأحياء، التي تستوطن مكاناً معيناً، والوسط (المناخ والتربة) ، وتنقسم الأحياء بالتفاعل فيما بينها من جهة، وبالتفاعل فيما بينها وبين وسطها من جهة أخرى .. (١٢) .

والبيئة هنا تتميز بتعدد مكوناتها، وتشابك عناصرها، وتفاعلها، تأثيراً وتأثيراً، بين مكوناتها الحية، وغير الحية ..

هذا ويمكن حصر العناصر المكونة للبيئة في المجموعات الرئيسية التالية (١٣) :

- ١- مجموعة العناصر غير الحية : وهي الماء والهواء والشمس والضوء والتربة والصخور ، والمعادن أي مقومات الحياة الأساسية.
- ٢- مجموعة العناصر الحية المنتجة : كالنباتات الخضراء ، ذاتية التغذية.
- ٣- مجموعة العناصر الحية المستهلكة : كالنباتات غير الخضراء ، والحيوان والإنسان، وهي التي تقوم بأعمال الهدم والبناء.
- ٤- مجموعة العناصر الحية المجهرية : وهي الفطريات، والبكتيريا، وتسمى بالمحللات، لأنها تحلل المواد العضوية ، لإعادة استخدامها .

وتتميز البيئة بعدة سمات وخصائص من أهمها ما يلي (١٤) :

- ١- أن مكونات النظام البيئي الأربع، تتدخل وتتفاعل وتتكامل معاً في إطار تحقيق نظام متوازن.
- ٢- أن حدوث أي خلل ، في عناصر أي مجموعة ، يؤدي الى اضطراب التوازن داخل النظام، فيفقد قدرته المعادية ، على صنع الحياة، مؤدياً إلى ما يسمى بالمشكلات البيئية: التي تهدد حياتنا.
- ٣- أن الحياة والبيئة، أمران متلازمان، ولا يمكن إدراك معنى الحياة، إلا في بيئة ملائمة، وذات شروط تسمح بالحياة.
- ٤- لكل نوع من الأحياء بيئته، التي تناسبه في شروطها العامة، والتي تختلف - دون شك - عما يلائم غيره.
- ٥- أن كل تغير بطراً ، على أي كائن حي ، من شأنه أن يحدث تغيراً في علاقته بالبيئة، كما أن كل تغير يحدث بالبيئة، يتبعه تجاوب من جانب الكائن الحي.
- ٦- أن التحولات والتبدلات، التي تطرأ على عاداتنا وأساليب حياتنا، تؤدي الى بيئة جديدة، يتنوع فيها الاختيار، ومن خلال عمليتي الانتقاء والتوافق الدائمين، يتحقق توازن الحياة الطبيعية.
- ٧- تعمل البيئة على تشكيل حياة الجماعة، وإكسابها طابعها المميز، وإن كان هذا التأثير، لا يصل الى حد تشكيل حياة الناس كلها، وتوجيهها بطريقة معينة، فالبيئة الطبيعية تقدم إمكانات عديدة للحياة الاجتماعية لاختار الناس من بينها ، وبما يتفق وثقافتهم ، وتنظيمهم الاجتماعي.

ثانياً : التربية البيئية ، وأهم توجهاتها :

تعتبر التربية البيئية من الموضوعات ، التي لها امتداد في التاريخ الإنساني ، والاهتمامات البشرية كما حظيت باهتمام الإسلام والأديان، بصفة عامة، فيما نستدل عليه من الكثير من الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، في توضيح لطبيعة العلاقة، بين الإنسان والكون الذي يعيش فيه، بكل مخلوقاته، "كلوا واشربوا من رزق الله، ولا تعثوا في الأرض مفسدين". البقرة - آية ٦٠.

إلا أن هناك من يرجع نشأة الاهتمام بالتربية البيئية، الى القرن التاسع عشر، مع بداية

محاولات ربط التربية بنوعية الحياة .. (١٥)

وعلى أية حال، فإنه يمكن القول، أن التربية البيئية، أخذت طَوراً متميزاً في هذه المرحلة، لما اكتسبته من أهمية، ارتبطت بمشكلات البيئة المتزايدة، وضرورة الوعي بأبعاد هذه المشكلات، التي تمثل تهديداً للبيئة.

ومع أواخر القرن العشرين، حظيت التربية البيئية، باهتمام دولي غير مسبوق، تحت رعاية اليونسكو، والأمم المتحدة، وعُيِّنت من أجلها المؤتمرات وورش العمل والندوات، بهدف تنمية الوعي البيئي بين جميع سكان العالم، وذلك من خلال البرامج التي تجمع بين عدة فروع علمية، للتربية البيئية في المدرسة وخارج المدرسة .. (١٦)

وخلصت الجهود الدولية، بمدينة بلغراد سنة ١٩٧٥م، إلى ما يسمى بميثاق أخلاقي عالمي، أُعتبر أساساً للأعمال اللاحقة، في مجال التربية البيئية، والاتفاق على ضرورة مواجهة مشكلات البيئة، من خلال نوع جديد من العلاقات بين المعلم والمتعلم .. (١٧)

وهكذا توالى الجهود - عالمياً وإقليمياً ومحلياً - من أجل الاهتمام بالتربية البيئية، في تعبير واضح عن تزايد حدة المشكلات البيئية ... ولكن ما حقيقة ؟ وما أبعاد هذا التوجه التربوي العالمي، نحو البيئة ؟

١- ماذا نعني بالتربية البيئية ؟

ثمة توجه بأن التربية البيئية، أو (للتربية) ، كما يسميها البعض، بأنها عملية، تهدف إلى تهيئة الأفراد، لتحمل مسؤولياتهم، نحو الحفاظ على البيئة، وتبديل سلوكهم، ليصبح متقناً متناعماً، مع كل ما من شأنه ضمان بيئة صحية، بما يتطلب مساهمة الأفراد - بشكل إيجابي - في كافة الأعمال الهادفة، إلى حماية البيئة، والارتقاء بالجهود المبذولة في حل المشكلات ، على المستويات الوطنية والإقليمية والدولية ...

- وهي أيضاً عملية ، تستهدف توضيح المفاهيم، واكتساب وتنمية المهارات اللازمة، لفهم وتقدير العلاقات التي تربط بين الإنسان وثقافته، وبينته الطبيعية الحيوية، إلى جانب التمسك على عملية اتخاذ القرارات البيئية ...

- وكذلك .. فإن التربية البيئية، هي عملية، تهدف إلى دراسة النظام الطبيعي ، والنظام الاجتماعي ، دراسة شاملة، ومعالجة الواقع البيئي ككل، وتدعيم المواد الدراسية المختلفة،

بحيث تكون علماً بينياً واحداً، يُمكن الطلاب من النظر إلى العالم نظرة موحدة ... (١٨)

ولا شك أن ما سبق من تعريفات ، يأتي في إطار العموميات، التي تصدق على أي بيئة وأي نظام تربوي، وقد جاءت معظمها مرتبطة بالأهداف، أكثر منها ارتباطاً بالآليات والممارسات، وتكاد تصدق على مستهدفات كل قطاعات ومناشط المجتمع، وليس النظام التربوي وحده، وإن كانت لا تخلو من موضوعية...

٢- أهم المبادئ والمنطلقات الفلسفية :

وفي إطار العموميات، التي خلصت إليها الجهود الدونية، كانت هناك بعض المبادئ

والمنطلقات الرئيسية، التي تقوم عليها التربية البيئية، منها ما يلي (١٩) :

أ- التوجه بالتربية البيئية ، نحو تحقيق للغايات الإنسانية العليا.

ب- الأخذ بنظرة جديدة، وسلوك أكثر ملامة ، لمطالب الفرد والطبيعة معاً

ج- اعتبار التربية البيئية ، كفاً جماعياً، ومسئولية مشتركة، من أجل البشرية جمعاء، ومن أجل حياة أفضل.

وفي تناول أكثر تفصيلاً ، يجمع بين الغاية من التربية البيئية، ووسائلها معها ، نجد

بعض التوجهات، التي يمكن إجمالها على الوجه التالي (٢٠) :

العقلانية : بمعنى أن تناول المشكلات البيئية، يجب أن يقوم على العقل والمنطق، واحترام الرأي والرأي الآخر، أكثر منه استجابة عاطفية، وما تتطلبه هذه العقلانية، من دقة وموضوعية ... الخ.

النظرة الكلية : والتي يجب توفرها لدى متخذ القرار، وبحيث يأخذ في الاعتبار طبيعة العلاقات المعقدة بين الأنظمة البشرية والطبيعية، وما لمشكلات البيئة من أبعاد إيكولوجية، واقتصادية، واجتماعية وسياسية... الخ .

التفاعل المتبادل : فالبيئة ذات بنية معقدة، ولها ديناميتها، مما يقتضي في تناولنا لمشكلات البيئة التركيز على التفاعلات المتبادلة، بين الجوانب الفيزيائية والبيولوجية ، والاجتماعية ، والثقافية، وما يتطلبه ذلك من تنمية القدرة على فهم عمليات التغير البيئية.

المستقبلية : حيث ضرورة تجاوز الأوضاع البيئية الراهنة ، نحو الاهتمام بالمستقبل ، وكذلك توظيف الماضي من أجل الحاضر .

الأساس الاجتماعي : حيث ضرورة تنمية الوعي لدى الأفراد ، تجاه مشكلات البيئة، وتنمية الشعور بالمسؤولية، نحو البيئة المحلية والعالمية.

المشاركة النشطة : وذلك من قبيل التعلم الإيجابي والفعال، الذي يقوم على مشاركة المتعلم، والممارسة العملية، وتلمس عوامل التغيير الفعالة.

الاهتمام باتخاذ القرار : حيث ضرورة فهم كيفية استجابة الناس، في حياتهم الواقعية للقرارات البيئية، واهتمام رجال التربية والبيئة، بكيفية توصيل رسالتهم إلى متخذ القرار، وبحيث تكون هذه الرسالة محددة ومفهومة.

٣- أهداف التربية البيئية :

والتربية البيئية ، إذ ترتبط بالبيئة ، وحل مشكلاتها ، وتنميتها، والانتفاع بما نتجته هذه البيئة، من إمكانيات وموارد، فإن الجهود الدولية، التي تناولتها قد انتهت تقريبا إلى العمل على تحقيق الأهداف التالية (٢١):

- تمكين الأفراد والجماعات من فهم البيئة، بكل أبعادها وعناصرها، وخصائصها المميزة لها.
- استثارة الوعي لدى الأفراد والجماعات، تجاه ما يتميز به عالمنا المعاصر، من تكاثر لقتصادي وسياسي وإيكولوجي، تعزى لروح المسؤولية، والتضامن بين الشعوب، كشرط أساسي لمواجهة مشكلات البيئة الخطيرة.
- تنمية للمهارات اللازمة، لفهم وتقدير العلاقات ، التي تربط بين الإنسان وثقافته، وبينته الطبيعية والحيوية، والتمرس على عملية اتخاذ القرارات البيئية.
- معاونة الطلاب على فهم موقع الإنسان ، في إطاره البيئي، والإلمام بعناصر العلاقات المتبادلة، التي تؤثر على ارتباط الإنسان ببيئته.
- الوقوف بالطلاب على طبيعة عملية التفاعل، بين العوامل الاجتماعية والثقافية، والقوى الطبيعية ومعاونتهم على إدراك تصور متكامل للإنسان في إطار بيئته.
- إيضاح دور العلم والتكنولوجيا، في تطوير علاقة الإنسان بالبيئة ، ومساعدة الطلاب على إدراك ما يترتب على اختلال توازن العلاقات، من نتائج قد تؤثر في حياة الإنسان.

ويمكن القول بأن هذه الأهداف ينبغي لها - في خطوة لاحقة - أن تصاغ بطريقة أكثر إجرائية وسلوكية، وبحيث يمكن ملاحظتها وقياسها، ولا يمنع هذا من أن يكون هناك هامش اختلاف فيما بين النظم التربوية بعضها البعض، بحكم اختلاف الظروف، وتنوع المشكلات البيئية بعض الشيء ...

٤- المناهج وطرق التدريس :

وحول موقع التربية البيئية ، على خريطة المناهج وطرق التدريس، فإنه يمكن التمييز

بين أكثر من توجه، نذكر منها ما يلي (٢٢) :

أ- تناول التربية البيئية، كمادة دراسية قائمة بذاتها : وعلى أساس أنها مادة جديدة، ضمن مواد الخطة الدراسية، وتكون تحت مسمى 'علم البيئة' ، وهذه المادة تزداد تفصيلاً وتعميقاً، مع ارتفاع الطالب ، في السلم التعليمي.

ب- توجيه كل المواد الدراسية، لمعالجة مشكلات البيئة : وهنا يتم توجيه المواد الدراسية، التي تتضمنها خطة الدراسة، توجيهاً بيئياً، واقتصادياً واجتماعياً، نحو تنمية البيئة، وحل مشكلاتها، الأمر الذي يتطلب إعداداً خاصاً للمعلمين، بحيث يمكنهم الإلمام بأحوال وخصائص البيئة، وتحدياتها..

ج- تناول التربية البيئية، وفق أسلوب جديد في التعليم، وكطريقة شاملة في التربية : وهذا التوجه ينطوي على أهداف طموحة، تتوخى توعية الطلاب بمشكلات البيئة، محلياً وإقليمياً، وبالتعاون مع الآخرين، وبمعنى أن الوعي بمشكلات البيئة هنا، هو وعى اجتماعي، أكثر منه وعى بيئي فقط ...

ويمكننا القول بأن هذه التوجهات، تركز - في جانب منها - على الجانب الرأسي وتعميق التناول وفي جانب آخر، تكون ذات امتداد أفقي، وعلى مستوى كل المواد الدراسية، وأياً كان التوجه، فإنه من الضروري الاهتمام بالبعدين معاً، رأسياً وأفقياً، كما وكيفا، بما يتناسب وحجم التحديات، ومشكلات البيئة المترابطة ..

وفيما يتعلق بطريقة التدريس، فثمة اتجاه لأن تتطرق من التوجهات التربوية الحديثة، وما

يسميه البعض بالطريقة الشاملة، وتتميز بعدة خصائص من أهمها ما يلي (٢٣) :

- التعليم المباشر من العالم الخارجي، وحيث ترتبط معاهد للتعليم بالبيئة الطبيعية والاجتماعية، وتجاوز حجرة الدراسة، والدراسة الصفية إلى الخارج، والدراسة اللاصفية .

- الجمع بين الدراسة والعمل، وارتباط النظرية بالتطبيق، وعلى أساس أن تحصيل المعرفة، واكتساب المواقف والاتجاهات، يجب أن يقوموا على أساس الفهم الشامل للبيئة.

- ولما كانت المعلومات مستمرة من مصدر علمي، فإن التربية البيئية بطريقتها، ينبغي لها أن تساعد المتعلم، على إدراك أهمية الجمع بين العمل اليدوي والعقلي، وتعلمه كيف يعمل بطريقة، تتسم بالابتكار والإبداع.

- معالجة الواقع البيئي ككل، كترابط أجزائه، وذلك على سبيل التربية الشاملة، دون تقسيم الوحدة المادية للبيئة، كعناصر منفصلة، كما في التربية التقليدية.

- توثيق الصلة بين المعلم والمتعلم، وعلى أساس أن معرفة البيئة، عن طريق العمل، تعتبر مهمة مشتركة يشارك فيها الجميع.

- ينبغي لطريقة التربية البيئية الحديثة، أن تنمي روح النقد لدى المتعلم، ولا تقف به عند حد تقبل الأوضاع البيئية الراهنة، وكما هي عليه .

- يجب ألا تقوم طريقة التربية البيئية، على أساس النظر إلى العالم، المحيط بالمؤسسة التعليمية، كامر تجريدي معنوي، بل يجب تناوله، على أنه مجموعة من المواقف الحقيقية المحسوسة، والتي ترتبط فيها البيئة الطبيعية والتكنولوجية، بالقوى الثقافية والاجتماعية، وذلك من خلال العملية الإنتاجية.

- كذلك فإن الطريقة في التعليم البيئي، تقوم على أساس أن هذا النوع من التعليم، ليس ظاهرة محددة في الزمان أو المكان، وإنما هو صياغة حياة بأكملها.

وهكذا يمكن القول بأن ما أفرزته الجهود الدولية، وما قيل عن التربية البيئية هدفاً، ومحتوى وطريقة... الخ. ينتمي في جملته إلى ما نادى به روسو في تربيته، حيث أكد على ضرورة العودة بالطفل، إلى الطبيعة والحياة، وهو أكدت عليه التربية التقدمية والحديثة فيما بعد.

ولكن إلى أي مدى تم ترجمة هذه التوجهات للنظرية، إلى واقع تربوي ملموس، في ضوء التحديات المعاصرة؟

ثالثاً: واقع وتحديات :

لا شك أن ما انتهت إليه الجهود الدولية ، من رؤى وأفكار نظرية، حول البيئة والتربية البيئية، يُعد خطوة إيجابية، على طريق التغيير، إلا أن الأمر لم ينته بعد، عند هذا الحد، إذ لا بد لهذه الأفكار، من تطبيق واختبار عملي، على أرض الواقع، ذلك الواقع الذي تتسارع تحولاته، وتنامي تحدياته.

فما هي إذا حقيقة واقعنا التربوي والبيئي؟ وما أهم هذه التحديات ؟

١- تحديات تربوية :

لقد لوحظ منذ البداية، أن النتائج التي خلصت إليها الجهود المبذولة، على طريق التربية البيئية جاءت أكثر عمومية، وبعيدة عن التحديد والإجرائية، كما أنه لم يزل هناك اختلاف في الرأي، حول محتوى التربية البيئية، بالإضافة إلى ما قد يوجد من قصور، في استثمار الاهتمام المتزايد بقضايا البيئة تربوياً.

كما يرى البعض أن التربية البيئية، على كثرة الأبواب التي طرحتها، والتقنوات التي تشعبت منها، ما زالت تواجه الكثير من المشكلات ، نوجزها فيما يلي (٢٤) :

أ- أن التربية البيئية - بصفة عامة - تعاني قصوراً ذاتياً، وقد وصلت إلى مرحلة حرجية، من نموها وتطورها ، فهناك من يرى أنها مجال ناهض وناشئ، على حين يحار آخرون، فيما إذا كانت مدّاً أخذ بالانحصار، أم موجة تتجه إلى المستقبل، معللين ذلك بأن التربية البيئية، قد تطورت على هوامش الموضوعات الدراسية، وليس في أفاق المعرفة، ونظراً للحاجة إليها في تحليل المشكلات البيئية ...

ب- وثمة تفاوت في وجهات النظر، حول البيئة وقضاياها ومشكلاتها، منها ما فُرض على قضايا البيئة وجاء تلقيناً، على حين أن التحدى الحقيقي - إزاء التعامل مع البيئة، وقضاياها الملحة والحساسة - يكمن في إيجاد نظام تعليمي، يحفز المتعلم، إلى فتح ذهنه، لاستكشاف القضايا المعقدة بأبعادها المتعددة، وبطريقة أكثر عقلانية.

ولكن كيف يتأتى ذلك، دون تطوير تربيتنا البيئية، وفق أساس فلسفي واضح، ونموذج تربوي محدد؟

ج - وفي الوقت الذي يزحم فيه المنهاج المدرسي بالمواد الدراسية، يصعب إقناع الإداريين والمخططين للتربويين، بإضافة مقررات بيئية جديدة، مما يتطلب توضيح أهمية منهاج التربية البيئية، ومدى حاجتنا إليه في ربط تلك المواد بعضها ببعض، وعلى أساس أن التربية البيئية، تعتبر من المناهج التي تعتمد على العلوم المتداخلة، لحل مشكلات البيئة.

فكيف يمكن تحقيق ذلك، في الوقت الذي يتزايد فيه تنظيم المواد الدراسية، حول العلوم المختلفة ؟

هذا وترتبط المشكلات الإجرائية، للتربية البيئية، حول الحصول على موقع أو مكانة، في الأنظمة التعليمية المزحمة، تلك الأنظمة التي تحكمها في الغالب - الاتجاهات التقليدية للمسالك الدراسية ...

د- ومن الضروري، أن يأخذ التعليم البيئي، بأسلوب التعلم من أجل البيئة، ولا ينحصر في التعلم من أو عن البيئة، ذلك أن الواقع يشير إلى أن معظم برامج التربية البيئية، تنحاز أكثر إلى إعطاء معارف عن البيئة، أو اعتراف معلومات منها، لما التعليم من أجل البيئة، فيأتي عارضاً أو هامشياً.

. ومن متطلبات التعليم من أجل البيئة، أن يشارك المتعلم ، من أجل تنمية القيم، التي توجّه سلوكه وكذلك اتباع الأسلوب البيئي في التعليم، والذي يركز على تنمية اهتمام واع بالبيئة.

هـ - وعلى صعيد معلم التربية البيئية، فهناك نقص حادّ، في المعلمين المؤهلين للاضطلاع بهذه المهمة بالمفهوم التكاملي، وليس عبر المنهاج التقليدي، والذي يتم بواسطة معلم، يقوم بتنمية معارفه، حول علوم ومشكلات البيئة ذاتياً، ثم يقوم بشرحها لطلابه، بطريقة الخاصة، على حين ينبغي الاهتمام بالتربية البيئية، خارج قاعة الدرس، وإعطاء الفرصة للطلاب، لاختبار جوانب وعناصر مختلفة من البيئة ميدانياً وعملياً ...

وبعد فهذه هي بعض ملامح ولقنا التربوي البيئي، في دلالة واضحة، على أن تربيتنا - بممارساتها وآلياتها - لم تزل دون المستوى المطلوب، ولم ترق بعد إلى مستوى المواجهة الفاعلة، لمشكلات البيئة، المتريدة

٢- تحديات بيئية طبيعية :

ويأتي هذا النوع من التحديات، بفعل عوامل طبيعية بحتة في الغالب، وليست بفعل عوامل بشرية.

فكثيراً ما نسمع عن حدوث كوارث طبيعية، في الشرق أو الغرب، أو عواصف وأعاصير وفيضانات، تذهب بالحرق والنمل، وهناك أيضاً الزلازل والبراكين، وما يتبعها من انبعاث للغازات الطبيعية، وكذلك الخموف والكسوف، وغيرها من الظواهر الكونية، التي لا تخلص من مخاطر، تهدد الإنسان والبيئة... (٢٥).

ولعل مثل هذه الظواهر الطبيعية، تحتاج إلى نوع من الاستعدادات، وفيما نجده اليوم من تصنيف لبعض المناطق الجغرافية، في العالم، تحت ما يسمى بمنطقة كوارث طبيعية، كما في بعض الولايات الأمريكية، وتتميزاً لمتطلباتها الخاصة.

وعلى سبيل المثال، لا الحصر، نجد أنه منذ بداية القرن العشرين فقط، قد حدث ما يقرب من خمسين زلزالاً خطيراً، على مستوى جميع القارات، من بينها الزلزال الذي ضرب مصر، في الثاني عشر من أكتوبر سنة ١٩٩٢ (٢٦).

وبالإضافة إلى ما أحدثه زلزال أكتوبر سنة ١٩٩٢م، من خسائر في الأرواح والأموال، إلا أنه كشف لنا عن الكثير، من أوجه القصور في تربيتنا بأهدافها ومناهجها، بإداريتها ومعلميها، فما حدث من خسائر مادية وبشرية عند وقوع الزلزال، كان في مجمله ناتجاً عن سوء التصرف، وغياب التوجيه السديد من جانب هؤلاء المعلمين والإداريين لتلاميذهم، في مدارس وأبنية تعليمية، كانت في غالبيتها تعاني من شيخوخة وتآكل، وضغط كمى متزايد ...

فالن نحن إذاً بمعلمينا وإداريينا، وإمكاناتنا المادية، مما حدث وما قد يحدث، من ظواهر طبيعية، قد تعوق حركة التربية، والحياة بصفة عامة ١٢

ولعل هذا الدرس، قد كشف لنا، عن مدى ما نعانيه من فقر تربوي، على مستوى تربيتنا البيئية

ومن الظواهر والمشكلات، التي أخذت صفة العالمية والكوكبية، ظاهرة التصحر وتدهور الغابات، وفقد التنوع الأحيائي، وانتشار الأوبئة، الأمر الذي جعلها تحظى باهتمام مرفق البيئة العالمي (G - E - F).

وتعتبر ظاهرة التصحر من أخطر الظواهر، التي تعاني منها منطقتنا العربية، في هذه الآونة، حيث بدأت الأرض المنتجة في التدهور، وتدنّى قدرتها الإنتاجية، بفعل تغيرات المناخ السنوية والفصلية، وانخفاض معدلات سقوط المطر، نتيجة لظواهر كونية أخرى ... (٢٧).

ولعله من الضروري، أن يقف الإنسان ضد ظاهرة التصحر، بكل إمكانياته ولا يكون عوناً لها، مهما كانت الظروف والدوافع !!

إن قضية تدهور الأراضي، وتآكلها، وتصحرها في مصر، وما يرتبط بهذه الظاهرة، من تملح وقلوية التربة، وارتفاع مستوى الماء والأرض، كل ذلك يرجعه المسؤولون إلى اختلال التوازن بين الري الزائد والصرف القاصر، بالإضافة إلى خطايا تجريف الأرض الزراعية، وعملية الزحف العمراني المستمر على أجود الأراضي الزراعية ... ويتزايد حجم المشكلة، ويمتد التحدي، بتعرض أراضي الزراعة المطرية الساحلية، وأراضي المراعى لعوامل التعرية والانجراف، وكذلك ما يحدث من تهديد الكثبان الرملية، المنتشرة بالصحراء الغربية للواحات، وشبكات الطرق، في صعيد مصر، وتدنّى نوعية مياه الري ... الخ (٢٨).

وهناك - بطبيعة الحال - الكثير من التحديات الطبيعية والضاحطة، مما يلقي بالكثير من التبعات على النظام التربوي، والأجهزة المحلية، أولاً وقبل أي شيء، وإن كانت الأسباب كوكبية وعالمية، ولعله من الضروري لمثل هذه المشكلات، أن ترقى بآلياتنا وممارساتنا التربوية، إلى مستوى التفكير والبحث العلمي، والتنبؤ بما قد يحدث من ظواهر طبيعية ومخاطر، ينبغي الاستعداد والتصدى لها، بكل المئبل.

٣- تحديات علمية تكنولوجية :

شمة ارتباط وثيق، بين حركة العلم والتكنولوجيا من ناحية، والبيئة بمكوناتها وعناصرها من ناحية أخرى، باعتبار البيئة أحد مستهدفات التنمية والتطوير، وميداناً فسيحاً، لكسل عمليات البحث والتجريب، ومن هنا كان لهذا الارتباط انعكاساته وأثاره التي لا تختلف عليها، ولا يمكن إنكارها.

وليس بالضرورة أن تكون كل هذه الاعكاسات إيجابية، وفي صالح البيئة، ولكن منها أيضاً ما يكون سلبياً، يحمل من مخاطر التدمير، ما يمكن أن يشمل من عوامل للتنمية والبناء فكيف لنا إذاً، أن نعرز ما تحمله التطورات العلمية والتكنولوجية من إيجابيات، وفي نفس الوقت نتلافي ما تتطوى عليه من شرور وسلبيات ؟

لقد ذهب البعض إلى ' أن جميع المشكلات البيئية، التي ابتلينا بها، وكل ما نمتلك مسن أسلحة الدمار الشامل، هي منتجات للعلم والتكنولوجيا، وعليها أن نبتعد عنها ولنعد إلى السوراء، لتكنولوجيا أدنى ومجتمع أبسط... ولكن نظراً لأننا شاهداً يوماً الثراء ووسائل الراحة، والعقائير التي تنفذ الحياة، وكلها إنجازات تكنولوجية، فإنه من الصعب إخماد الروح الإبداعية للبشر، وشدة حرصهم على المنافسة والاكتساب... ' (٢٩).

وإذا كانت عقارب الساعة، لا يمكنها أن تعود بالتطورات العلمية والتكنولوجية إلى الوراء، فإنه من الضروري، الوعي والتبصر، بما تتطوى عليه هذه التطورات من إيجابيات وسلبيات، ذلك إننا ' أصبحنا أقوياء، دون أن نصبح وبدرجة مساوية حكماء، إن قوى تغيير العالم، التي وضعتها التكنولوجيا بين أيدينا الآن ، تتطلب درجة من الدراسة والتبصر لم تكن مطلوبة منا من قبل ... ' (٣٠).

لقد تزايدت المخاطر والآثار التكنولوجية السالبة، خلال القرن العشرين، بصورة غير مسبوقة، مما أدى إلى تحولات مناخية، تحمل تهديداً للبيئة والتنوع الأحيائي، وحيث ارتفاع درجات الحرارة، في طبقات الجو العليا، وفي مياه البحار، وكذلك زيادة تركيز نسبة ثاني أكسيد الكربون في الجو، مثله مثل كامل الزيادة في مركبات الكلوروفلوروكربون في الجو، وما ترتب عليها من استفاد طبقة الأوزون .. (٣١).

وما أشد خطورة هذه التقلبات المناخية، على ظروف المعيشة والزراعة وكل مظاهر الحياة البيئية، خاصة على مستوى الدول النامية، التي تعوزها القدرة التنظيمية، من أجل السيطرة على إطلاق الغازات، وغيرها من الملوثات .. (٣٢).

ويشير برنامج الأمم المتحدة للبيئة، إلى أنه يوجد زهاء سبعة ملايين نوع من الأحياء، من بين اثنين وعشرين مليون نوع، تواجه خطر الانقراض .. كما تختفي أنواع من المحاصيل

النباتية كل عام، على أثر استخدام تقنيات الزراعة الحديثة، وإزالة الغابات، وتدمير الأراضي الرطبة، وموائل المحيطات، وكلها ترتبط ارتباطاً وثيقاً، بالأنشطة الإنمائية، والمستحدثات التكنولوجية.. (٣٣).

وعلى الصعيد العربي، ستكون هناك عواقب غير محدودة، لما يحدث من تغيرات مناخية، تأتي مصاحبة لهذه التطورات التكنولوجية، عالمياً ومحلياً، حيث تشير الدراسات التي المخاطر التالية (٣٤) :-

- سيؤدي ارتفاع درجة حرارة هواء سطح الكرة الأرضية، بمقدار ثلاث درجات مسنة ٢١٠٠م، إلى ارتفاع مستوى سطح البحر، بمقدار ٦٥ سم تقريباً، عما هو موجود الآن. بما يعرض آلاف الكليومترات المربعة من المناطق الساحلية للغرق، مثل دلتا النيل وشمال إفريقيا، كما ستعرض المدن الساحلية للخطر، بسبب تآكل السواحل والجفاف، وما يصاحبها من نزوح للسكان، ومشاكل اجتماعية وصحية ... الخ.

- ومن المتوقع أن تغمر مياه البحر نحو ١٠% من أراضي جمهورية مصر العربية الصالحة للزراعة.

- كما ستتأثر دول شمال الوطن العربي، بالغازات الدفينة، والتغيرات المناخية المصاحبة، حيث انخفاض إنتاجية النباتات، وزيادة نسبة التصحر. وانخفاض هطول المياه بنسبة ١٠%، مما يؤدي إلى انخفاض نسبة الجريان السطحي بنسبة تتراوح بين ٧٠،٤٠% في بعض أرجاء الوطن العربي.

ولعلنا الآن أصبحنا مطالبين - أكثر من ذي قبل - بالبحث عن حلول ومبتكرات علمية، بغرض الإسهام في تطويع البيئة، والحد من الآثار السلبية للتقنيات والتكنولوجيا المعاصرة، نذكر منها - على سبيل المثال لا الحصر - ضرورة مواجهة زيادة الملوحة، وتصاعد شح المياه العذبة من خلال عملية تحلية مياه البحر، وكذلك تكثيف بخار الماء، الذي يملأ أجواءنا العربية، ليسقط مطراً، تثبت به الزروع والمحاصيل، والفواكه بصحرائنا الممتدة، ومن الأهمية بمكان، توظيف البحث العلمي في استنباط سلالات من النباتات والمحاصيل، تتميز بمقاومة الملوحة والجفاف ... الخ (٣٥).

كيف لنا إذاً - بتربيتنا البيئية، وبأجهزتنا البحثية - مواجهة مثل هذه التحديات والمشكلات البيئية؟

وكيف يمكننا توظيف الحاضر من أجل مستقبل أفضل، اعتماداً على تنبؤات علمية سليمة ؟

٤- تحديات ثقافية أيديولوجية :

وإذا كانت البيئة تتأثر بالإنجازات العلمية، والمستحدثات التكنولوجية سلباً، وإيجاباً، فإن هذا التأثير - في تحليله النهائي - تحكمه نظرة كلية عامة، توضح طبيعة العلاقة بين الإنسان وبيئته، محلياً وعالمياً، ولا شك أن هذه الرؤية، تختلف من ثقافة إلى أخرى، ومن فكر إلى آخر.

وفي هذا الصدد يمكن للتمييز بين التوجهات التالية :

١- فئمة توجه، قوامه أن العلاقة السليمة، بين الإنسان والبيئة، تعدّ في جملة ما، علاقة انتفاء

واتصال، واستمرار، وتتسم هذه العلاقة بعدة سمات منها (٣٦) :

- الإنسان مغمر في الطبيعة، بدنيامياتها وقواها التي تفوقه.
- والإنسان كجزء مكمّل للطبيعة، ليس مُحاصراً أو مضغوطاً فيها.
- إن نجاح الإنسان أو فشله، يعتبر نجاحاً أو فشلاً للطبيعة فيه، باعتباره جزء من كل.
- إن الإنسان ليس في تضاد مع الطبيعة، وهي ليست شيئاً مخالفاً لكيانه الخاص، ومن الضروري الاتفاق والتسليم مع هذه الطبيعة.
- إن الطبيعة هي مصدر الحياة المُعبر، إلا أن العقلية التقنية الصناعية الحديثة، تتعامل مع هذه الطبيعة وكأنها شيء مادي هامد.

- إنه من الممكن الاعتماد على الطبيعة، بجمالها اللامحدود، في تحرير أعرق خصائص الإنسان، التي يمكن أن تنمو وتتفتح، كلما وجدت إلهاماً مبدعاً، في أشكال العالم الطبيعي.

ولعل هذا التوجه، بمنطلقاته هذه، يَحْدُ من يد الإنسان في الطبيعة، ولا يرى فيه متغيراً فاعلاً، بقدر ما يعلق قيمة هذا الإنسان ومستقبله وإبداعاته، على مدى توحيده ببيئته ومحيطه الطبيعي، وانفعاله بها، بل حرصه عليها باعتباره جزء منها، ومن ثم فإن توازن البيئة، مرهون بمدى وعيه بها، وتوافقه وتسليمه مع سائر مكوناتها.

ب- وثمة توجه آخر، يُنكر ما أحدثته بعض المذاهب الفلسفية والاجتماعية كالروحانية المثالية، والعقلية، وغيرها التي حملت الإنسان، على أن يرى في العالم شيئاً، خارجاً عنه، وأنه بمعزل عن الطبيعة، وحيث التعلق والتضاد معاً، بل والخط من قدرها، وما ارتبط بكل هذا من نفعية، وصراعات بين الإنسان من جهة، وللبينة بمواردها وأحيائها من جهة أخرى، وكل ما من شأنه استهلاك واستنزاف لهذه البيئة.

ومن العوامل التي ساعدت على ترسيخ هذه العلاقة ما يلي (٢٧) :

- الاعتماد المتزايد على الأسلوب العلمي التجريبي، وما أفضى إليه من نظرة تجزيئية، تجاه الحياة والطبيعة والتعامل مع عناصر البيئة، وظواهر الحياة، كل على انفراد، وليست ككل، في تفاعلات ذات عمق وديمومة، فيما بين الغلاف المائي، والغلاف الجوي، واليابسة والتبنت والحيوان، والجماعات البشرية .

- العقلية الصناعية والبيئة : فثمة تسليم بقدرة الإنسان، منذ القِدم، على صناعة وإيقان بعض الأدوات والآليات المتطورة، التي تُحكم قبضته على البيئة، إلا أن للتعامل الصحيح مع المحيط البيئي، لا يتوقف فقط على العقلية الصناعية، فهي ليست أعلى الخصائص الإنسانية - كما يرى البعض - وإنما هي شيء يتطابق مع النظام الطبيعي للأشياء.

ومع تقدم العقلية الصناعية، وتزايد الاعتماد عليها حديثاً، نجد أنها تتضمن نوعاً من التأكيد على علاقة التفوق والسيطرة، من جانب الإنسان على الطبيعة، الأمر الذي يساعد على اختلال التوازن البيئي وإفساد الطبيعة وتدهورها، حيث للصناعة العدوانية العملاقة، ذات البعد الواحد، والتي قد تسبب الكوارث للجنس البشري، وحيث اندعدام الثقة، وعدم وضوح الرؤية والهدف، وغلبة الطموح الفردي، الذي يجد إشباعاً زائفاً في السلع الاستهلاكية ...

فمن الملاحظ هنا - ووفقاً لهذا التوجه - أن علاقة الإنسان ببيئته قد شوهت ، لاعتبارات تتصل بالأسلوب العلمي والتجريبي من جهة، ولاعتبارات أخلاقية اجتماعية من جهة أخرى، فيما يفرض على التربية البيئة، بمنطلقاتها الفلسفية وآلياتها ، أن تأخذ بعين الاعتبار، طبيعة وتاريخ العلاقة بين الإنسان - وبيئته الطبيعية - وما ينبغي أن تكون عليه هذه العلاقة جـ- الفكر الديني والبيئة :

وثمة توجه إسلامي له خصوصيته، من حيث أنه يقوم على الإيمان والاعتقاد من ناحية، وعلى العقل والعلم من ناحية أخرى، فهو يجمع بين العقل والنقل في تناول البيئة، وتوجيه حركة الإنسان في الكون، كخليفة لله في أرضه، إذ يقول الله تعالى : " وإذ قال ربك للملائكة، إني جاعل في الأرض خليفة، قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء، ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك؟ ، قال إني أعلم ما لا تعلمون.." (البقرة: ٣٠).

فكان للإنسان الأولوية والأفضلية على سائر مخلوقات الله، في عمارته الأرض وخلافة الله فيها، بكل عناصرها ومنظوماتها، ولكن دون فساد أو إفساد، ومتخذاً من كل ظواهر الطبيعة ومن نعماتها، التي لا تحصى ولا تعد، آيةً على قدرته وعظمته سبحانه، يستحق عليها الحمد والتسبيح والتقديس ...

ويجىء الاهتمام بالكون المخلوق بما فيه ومن فيه - في هذا الإطار - كضرورة دينية،

وضرورة دينية معاً، وهنا يمكن التمييز بين المنطلقات التالية (٣٨) :

- تأتي الضرورة الدينية، من حيث أن الله سبحانه وتعالى، حثاً على النظر والتدبر والدراسة، لمعرفة الظواهر الكونية، لتدرك ما في آياته، من إعجاز وما في مخلوقاته من إبداع، مصداقاً لقوله تعالى : " قل انظروا ماذا في السموات والأرض .. " (يونس : ١٠١) .
- وهناك أكثر من ثمانمائة آية كونية، تدلنا على أن العلم قرآني في موضوعه، فالعلوم الطبيعية تبحث عن أسرار الظواهر الكونية، وبأمرنا القرآن بالبحث فيها.
- وثمة ضرورة للاهتمام بأبحاث الإعجاز العلمي في القرآن، لتقوية إيمان المسلم، ودفعه إلى اكتشاف أسرار الكون بدوافع إيمانية، والابتعاد عن الغفلة والتخلف، إلى اليقظة والفتنة والأخذ بأسباب التقدم.

- وفي إطار الوسطية الإسلامية، والاهتمام بالحياة الدنيا، طريقاً ومعبراً أمناً إلى الآخرة، يجىء التوجيه القرآني الحكيم، نحو إصلاح دنيانا، والاهتمام بحياتنا وبيئتنا الطبيعية والاجتماعية، مصداقاً لقوله تعالى " وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة، ولا تنس نصيبك من الدنيا، وأحسن كما أحسن الله إليك، ولا تبغ الفساد في الأرض، إن الله لا يحب المفسدين .. " (القصص : ٧٧).

ومن هنا كانت ضرورة الاهتمام بالثقافة العلمية، في مجال العلوم الكونية في عصر الذرة والفضاء، وتوجيه العقول والأكباد، إلى التفكير والبحث والدراسة، للتعرف على أسرار الكون، واستثمار ما فيه من النعم والخيرات، التي وعدنا الله بها.

- الوعي بما قد يحدثه الإنسان من فساد، في الأرض، وبما صنعه من قنابل ذرية ونووية، وصواريخ عابرة للقارات، تدمر الحرث والنمل، وما قد يصاحب بعض الممارسات التكنولوجية، من تلوث وإشعاعات، وإتلاف لطيفة الأوزون، وما يترتب على كل هذا، من تهديدات للبشرية والمحيط البيئي.

- والإسلام إذ يدعونا إلى درء الخطر، فإنه يوجهنا ويحفزنا أيضاً إلى جلب المنافع، والأخذ بأسباب التنمية والتقدم، فلا كسل ولا تواكل، ولا اعتماد على الغير في غير مشاركة وتبادل، واستغراق في الملذات والكماليات على حساب الأساسيات والضروريات ... !!

فنحن كمسلمين مطالبون - أكثر من ذي قبل - بمشاركة العالم مشاركة فاعلة، في التعامل مع أزمة البيئة ومشكلاتها، وإعادة النظر في أهداف العلم وفلسفته، ومواكبة التحولات العلمية والتكنولوجية المعاصرة، مع الوعي بإيجابياتها، وأخذ الحيطة والحذر من سلبياتها.

- ولعله من الضروري أيضاً - في هذه الأونة - العمل على " تأصيل المعرفة الإسلامية، لأن المعرفة ليست علماً وتكنولوجيا فحسب، ولكنها حالة فكرية، لها مرجعها الحضاري، وهدفها

الإنساني، ومنهجها الإسلامي، القائم على الحق واليقين، واستثمار الطبيعة، لخدمة البشرية ... " (٣٩)

وبعد هذا تناول السريع، لأهم التوجهات الثقافية والأيدولوجية، التي تحكم علاقة الإنسان بالبيئة والكون، يمكن القول أن لغة السيطرة والفقوية من جانب الإنسان تجاه بيئته، أصبحت لها الغلبة، وبحيث يبدو الإنسان فاعلاً أكثر منه منفِعاً، وذلك في ضوء ما أحرزه من إنجازات علمية وتكنولوجية، جعلته أقوى على الطبيعة بعقله وإختراعاته ذلك أنه " بحلول نهاية القرن العشرين كان العلم قد وصل إلى نهاية حقبة، كاشفاً أسرار الذرة، وجزئ الحياة، ومختراعاً الكمبيوتر الإلكتروني، وصولاً إلى القوانين الأساسية للمادة والحياة والخومبة .. وبحيث أصبح الإنسان اليوم أمام محيط غير محدود من الإمكانيات والتطبيقات العلمية، وبما جعله - ولأول مرة - قادراً على السيطرة على قوى الطبيعة، وصياغتها حسب رغبته،

وبحيث لم يعد هذا الإنسان متفرجاً سلبياً على رقص الطبيعة الجميل، بل مشاركاً إيجابياً في تصميم رقصاتها .. (٤٠).

وثمة إشارة إلى أننا بصدد قطف ثمار ألقى عام من البحث العلمي، وتوديع عصر

الاكتشافات العلمية، واستقبال عصر جديد هو عصر السيطرة على الطبيعة (٤١).

فإذا كان هذا هو ما انتهى إليه الإنسان المعاصر، نحو رؤية مستقبلية جديدة، فكم تكون حاجتنا الى شحنة روحية إيمانية، تجعلنا نسيطر على هذه الطبيعة برفق، وفي إطار من القيم الاجتماعية والإنسانية السامية، التي تحفظ للبيئة بمواردها الطبيعية توازنها واستمراريتها، في غير أنانية مفرطة، أو استنزاف مدمر !!!

٥- العولمة والبيئة :

تعتبر العولمة - في هذه الآونة - من أهم المفاهيم الموجهة، لحركة الفكر والنشاط الإنساني، على كل الأصعدة الاقتصادية والثقافية، والاجتماعية والسياسية، ولأنك أن البيئة - بعناصرها البشرية والمادية - تُعد مجالاً وحقلًا خصباً، لكل التطبيقات العملية، لأفكار وتوجهات هذه العولمة، وبمعنى أن هذه التوجهات ستعكس على البيئة، سلباً وإيجاباً. فكيف لنا بتربيتنا البيئية، أن نستثمر الإيجابيات، ونتجنب ما قد تحمله لنا هذه العولمة من سلبيات ؟

وتعتبر العولمة - كمفهوم مستحدث - من الموضوعات الخلافية، لدى رجال الفكر والسياسة والاقتصاد والاجتماع، إلا أن هذا لا يمنع من وجود بعض نقاط الاتفاق.

فالعولمة - بالمفهوم المثالي - تعني أن أية تغيرات جديدة، تحدث في إقليم معين من العالم، سرعان ما تنتقل، إلى باقي الأحياء، مُحذِةً نوعاً من الترابط والاعتماد المتبادل، بين مختلف الأقاليم، أي أن العولمة هنا، تعني توحيد المعايير للكونية، وعالمية الإنتاج والتوزيع، وتحرر العلاقات الاقتصادية، وفتح الحدود أمام التطورات التكنولوجية، وتقريب الثقافات، وعالمية الإعلام والمعلومات ... (٤٢).

ومع التسليم بانعكاس وتأثير العولمة، على البيئة بكل عناصرها، فإنه من الممكن الإشارة الى بعض هذه الانعكاسات، وذلك على الوجه التالي :

أ- تزايد الوعي بالمسؤولية المشتركة، تجاه بعض المشكلات البيئية عالمياً، من خلال منظمات حكومية وغير حكومية، تحت راية الأمم المتحدة، وبحيث أصبحت للقضايا ذات الصبغة العالمية، تحظى بالاهتمام والعناية الدولية، باعتبارها مشكلات يتعين على المجتمع الدولي أن يتصدى لها بشكل جماعي، وبحيث لا يؤدي إهمالها إلى تفاقمها، وتهديد كوكب الأرض، وذلك في ظل الانفجار السكاني، وتزايد الضغط على الموارد الطبيعية .. (٤٣)

ب- لقد أسهمت بلدان كثيرة، وعلى رأسها الدول الصناعية، في وجود ما يسمى بـ 'مشكلات' المشاعات العالمية '، التي سوف تُعرض كل البلدان للأخطار، مثل مشكلات استنفاد الأوزون، وتغير المناخ، وتدهور للتنوع الحيوي، والتصحر وتدهور الأراضي الزراعية، والملوثات العضوية الثابتة، التي تضر كلا من البشر والحيوانات، وفي نفس الوقت لها القدرة على البقاء، والانتقال إلى مسافات طويلة في الغلاف الجوي، كما توجد مشكلات أعالي البحار وقاع البحر، والتلوث البحري .. الخ. ولكن على الرغم من ضرورة، وأهمية التصدي لمثل هذه المشكلات، وللضحايا البيئية، إلا أنها لم تحظ بالاهتمام الكافي حتى الآن، وما زالت هناك قضايا خلافية، مثل توزيع المسؤوليات، واختلاف القدرة على الاستجابة، فيما بين الدول الصناعية - التي يجب أن تُعال قبل غيرها عن هذه المشكلات - والبلدان النامية، بقدراتها المحدودة، قياساً بهذه الدول الصناعية .. (٤٤)

ج- ثمة تحدٍ يواجه البلدان النامية، إزاء المشاركة في مواجهة المشكلات البيئية العالمية، ذلك أن هذه المشاركة ستكون على حساب تقدمها الاقتصادي، وجهود التنمية فيها بشكل عام، وعلى أساس أن عمليات المواجهة من جانب الدول النامية، تمثل معركة صعبة، لبناء قدرة تنظيمية، للسيطرة على إطلاق الغازات، وغيرها من الملوثات، وقد امتد هذا المأزق إلى قضايا بيئية أخرى، مثل الجهود المبذولة من أجل الحفاظ على التنوع الحيوي .. (٤٥)

فكيف إذا للدول النامية أن تأخذ موقعها على خريطة المواجهة، إزاء المشكلات البيئية دون إعاقة لمخططاتها وجهودها التنموية ، ومع تزايد حاجتها إلى الاعتماد على الطاقة ؟؟

د- ومن التحديات التي تواجهنا في هذا الإطار ، أن هناك بعض المشكلات والقضايا البيئية، التي ما زالت موضع خلاف، فيما إذا كانت كوكبية، تقع مسؤوليتها على الجميع، أو غير كوكبية، نقف عند حدّ الاهتمامات المحلية فقط .

لقد حظيت بعض قضايا البيئة بالاهتمام العالمي، مثل تفسير المناخ، وتدخل محتوى الأوزون، وقضايا المياه الدولية، وتدهور التنوع الأحيائي، وحددت لها موارد مالية من خلال صندوق خاص بالأوزون، ومرفق البيئة العالمي، إلا أن هناك مشكلات بيئية، تعاني منها الدول النامية أكثر من غيرها ، ولكنها لم تحظ بالعالمية، ولم تأخذ نصيبها من اهتمام المجتمع الدولي ، مثل مشكلة التصحر، إذ ما زالت يُنظر إليها على أنها قضية ذات طابع محلي، تتضرر منها المجتمعات التي تعتمد على موارد الأرض فقط، ومن ثم فإن مسؤولية العلاج والمواجهة، تقع على عاتق المجتمعات المتضررة وحدها (٤٦) .

وتأتي في - إطار التأكيد على عالمية مشكلة التصحر - وجهات نظر لا تفلو من موضوعية، كأن تكون ظاهرة التصحر، ذات امتداد جغرافي واسع في القارات جميعاً، كما أن للتصحر تأثيراته الأحيائية التي تتصل بنمو النبات والحيوان، فضلاً عن نتائجها الفيزيائية، ذات الصلة بالمناخ وتغيرته، وغيرها من التأثيرات التي تبدو في ظاهرها محلية، إلا إنها ذات مدى عالمي واسع ... (٤٧) .

وهنا نساءل لى أي مدى يمكننا نحن العرب، الأخذ بأسباب الاعتماد على الذات، في إطار جهود التنمية المحلية ؟ ..

وهل نحن قادرون على المشاركة للفاعلة، في مواجهة ما تعانيه من مشكلات

بيئية، سواء أخذت صبغة عالمية كوكبية، أو كانت ذات طابع محلي ؟

هـ - إن العولمة الاقتصادية - ومن خلال اتفاقية التجارة الدولية - سيكون لها آثارها المباشرة وغير المباشرة على البيئة العربية، والمصرية، شأن كل دول العالم ، نذكر

منها ما يلي (٤٨) :

* ثمة حاجة ضرورية لانضمام الدول العربية، لعضوية منظمة للتجارة العالمية، والتي تغطي أكثر من ٩٠% من إجمالي التجارة العالمية، ذلك أن الالتزام بأحكام اتفاقيات الجات، يؤدي إلى انخفاض القيمة الجمركية، وإلغاء المواقف غير الجمركية، وتحرر إجراءات الاستثمار ، فيما يساعد على تهيئة المناخ لجذب المزيد من الاستثمارات الأجنبية.

فأبى أي حد يمكن لبيئة التربية - بمشكلاتها وتحدياتها - أن يكون لها نصيب وافر من هذه الاستثمارات؟

* ومن المتوقع أن يؤدي خفض الدعم الزراعي ، في الدول المصدرة ، إلى زيادة الأسعار، ومن ثم إلى مزيد من الاختلالات، في الموازين التجارية الزراعية العربية، ووضع أعباء إضافية على الموازنة، لاستيراد الغذاء، وتأثر الإنتاج الحيواني بارتفاع أسعار الأعلاف، وغيرها من النتائج التي يكون لها تأثيرها المباشر وغير المباشر، على التوازن البيئي، الأمر الذي يتطلب الأخذ ببعض التدابير الإقليمية والعربية، كالارتقاء بمستوى التجارة البينية، وتعديل التركيب المحصولي للدول العربية ، والاهتمام بالسلع ذات الميزة النسبية لها، والتي سيكون إنتاجها محلياً، أقل تكلفة من استيرادها من الخارج.

ولعل مثل هذه التدابير، ترتبط ارتباطاً مباشراً، بمدى قدرتنا على استثمار مكونات بيئة المحلية، على مستوى التربة والمياه والزراعة، والتصنيع الزراعي ... الخ.

فهل نحن قادرون حقاً !!؟

* وثمة مبدأ تجاري يقوم على أساس " التفتيش قبل الشحن " يفرض التحقق من نوعية الصادرات، والكمية، والأبعاد، بما في ذلك أسعار الصرف والشروط المالية، والتصنيف الجمركي للبضائع المصدرة إلى أراضي العضو المستخدم، وما أكثر حاجة الدول النامية والعربية، إلى ممارسة أنشطة التفتيش قبل الشحن، للتحقق من شحنات الواردات ، ومن مدى سلامتها من عوامل التلوث والدمار الأحيائي.

وما أكثر ما نسمع عنه اليوم، من شحنات الغذاء الفاسدة، والأمراض المعدية، التي تهدد البيئة والتنوع الأحيائي، والبشرية جمعاء، مثل أمراض جنون البقر، والحمى القلاعية، وغيرها

من الصفقات الصناعية المعيبة، التي تهدد البيئة بالتلوث والفساد، والأحياء بالتدهور، والانقراض، فضلاً عن الإنسان ذاته!!

فكيف يمكن لنا أن نستثمر هذا المبدأ - مبدأ التفقيش قبل المشح - في حماية أنفسنا وبيئتنا من هذه المخاطر؟

وكيف يمكن لتربيتنا وتربيتنا البيئية، أن ترقى بأبنائها إلى المستوى الأخلاقي والسلوكي، الذي يجعلنا نصل بصدارتنا وتجارتنا، إلى درجة الإثقان والجودة المطلوبة، في الداخل والخارج * وما من شك في أن الانفتاح، الذي يدعو له مهندسو المولمة، وما يروجون له من جودة ومنافسة، تمثل نوعاً من الضغط على الدول النامية، فالمنافسة لا توتي ثمارها الطيبة، إلا بين نظراء، وليست بين قوى وضعيف، وإذا أضفنا إلى ذلك مدى ما تعانيه معظم الدول النامية، من تبعية سياسية واقتصادية، وما تعيشه من فقر وخلال اقتصادي، لأدركنا مدى استسلامها لعوامل الضغط والتدمير البيئي، كأن تكون صحراؤها مقبرة للنفايات النووية، بدلاً من استزراعها بالمحاصيل والنباتات، التي تساعد على تنقية الهواء من الملوثات الغازية، فضلاً عن استثمارها ضمن جهود التنمية الشاملة ...

فكيف السبيل إلى الانفلات من هذه الضغوط؟ وكيف المواجهة المجتمعية والتربوية؟

٦- تحديات اجتماعية :

لعل هذا النوع من التحديات، يتميز بتعدد متغيراته وعوامله الضاغطة، قياساً بما سبق تناوله من تحديات، ولكن حسناً لإقاء الضوء على أكثرها ارتباطاً، وأشدّها تأثيراً في بيئتنا العربية:

- ١- لقد تزايد الحديث - في الآونة الأخيرة - عن السكان وتماظم معدلات الزيادة السكانية، حتى أصبحت أقرب إلى المتوالية الهندسية، وبحيث أحدثت اختلالاً، في علاقة الإنسان بالنظم والموارد الطبيعية، فيما يمثل تهديداً للإنسان ذاته، وعلى عكس ما كان قديماً، حيث الحفاظ على العلاقات الحميمة، فيما بين الجماعات البشرية، والأحوال البيئية، والتناغم بين الإنسان وظروف البيئة، وحيث الأعراف الاجتماعية التي تسمح بالتكافل والتعاون، من أجل مواجهة تغيرات المناخ الموضوعية ... (٤٩) .

فأين نحن الآن - بتحولنا الديموجرافية وتبدلاتنا المناخية والطبيعية الضاغطة - من هذا التعاون وذلك التكافل !!

وباستثناء القليل من المساعدات المتواضعة، العلاجية لالوقائية، لم نجد إلا الوقوع تحت تأثير الحدود السياسية، التي تحد من حرية الحركة والانتقال، وإذا ما حدث انتقال، فإنه يجيء تحت ما يسمى بنزوح اللاجئين، وبما يصحبه من اضطراب اجتماعي وقلق سياسي بين دول الجوار !!! ب- ومن الملاحظ أنه يوجد الآن ما يقرب من ٢٠% من سكان العالم، مهددون بالتصحّر، ومن ثم بالمجاعة كما أن التوزيع السكاني، لا يتوافق مع مساحة الأرض، إنما يتوافق مع ظروف البيئة، ودرجة جفاف كل منطقة ... ففي مصر مثلاً نجد أن أكثر من ٩٨% من السكان يتركزون في حوض نهر النيل ودلتاه، أي في حوالي ٤% من مساحة أرض مصر، بينما يعيش أقل من ٢% من السكان، في الصحارى المصرية، والتي تبلغ مساحتها ٩٦% من المساحة الكلية لمصر !!!

هذا وقد كشفت لنا بعض الدراسات الأثروبولوجية، أن سكان المناطق الجافة في مصر وعُمان، قد تضاعفوا لأكثر من ستة أضعاف، منذ بداية القرن العشرين، وهذه الزيادة تعنى تعاظم الضغوط البيئية على المحيط الحيوي، وموارده المحدودة (٥٠).

وثمة تسليم بأنه كلما ازداد عدد السكان، تكثر توافر نوعية بيئية ممتازة، أو تعذر الحفاظ على البيئة في توازن، هذا وإن يتوقف عدد السكان عن الزيادة، فطبقاً لتقديرات الأمم المتحدة، فإنه سوف يصل تعداد العالم، إلى ما يقرب من عشرة مليارات نسمة، في نهاية القرن الحادي والعشرين .. (٥١).

وكم يكون حجم المشكلة، إذا ما كان معظم هؤلاء السكان، من سكان المجتمعات النامية والفقيرة !! ج- ويرتبط الحديث عن السكان، والانفجار السكاني، ارتباطاً وثيقاً بظاهرة الاستهلاك الفردي المتزايدة، في الوقت الذي يؤكد فيه معظم الاقتصاديين، على محدودية الموارد، بما لا يجعلها تفي باحتياجات الإنسان المتنامية.

ويرتد حجم التحدي، مع سعي الإنسان المستمر، نحو تحقيق أهداف أكثر طموحاً، تفوق حاجته إلى الغذاء، والمأوى والصحة والتعليم والعمل .. إلخ. مستفيداً من منجزات العلم

والتكنولوجيا، ومتعطشاً إلى المزيد من التفتح بفعل للثراء الفكري والروحي من ناحية، والرفاهية المادية من ناحية أخرى، مما قد يُحدث مزيداً من الخلل البيئي وعدم التوازن.

ولاشك أن اقتران الزيادة السكانية، بسوء توزيع ناتج العمل البشري، وعدم عدالة التوزيع دولياً ومحلياً، سيؤدي إلى تردى الكثير من السكان في الفقر والبؤس والاعتراب الثقافي، فيما يدفع الإنسان - تأميناً لبقائه - إلى تصرفات يائسة تجاه البيئة بمحتوياتها وعناصرها !!

فإلى أي مدى يمكننا مراعاة مثل هذه للتغيرات الاجتماعية، إزاء جهود التنمية المجتمعية ومخططاتها، على المدى القريب والبعيد ، بما فيها الجهود التربوية ؟؟

ومن الواضح أن الإنسان يحتاج للطاقة، لتسيير جميع مناحي حياته اليومية تقريباً، ولم يزل الطلب على هذه الطاقة ، في تزايد مستمر ، حيث الزيادة المطردة في عدد السكان، والتقدم التكنولوجي، وتطور وسائل الترفيه والراحة ، ولعل هذا يمثل نوعاً من الضغط على البيئة ، خاصة إذا ما كان معدل استهلاك الطاقة العالمي ، والذي يقدر بنسبة ٥% كل عام ، يفوق معدل الزيادة السكانية ، والذي يقدر سنوياً بنسبة ٢%(٥٢).

ومن المعروف أن معدل استهلاك الطاقة، يُعد مؤشراً من مؤشرات النمو ، وأن الزيادة في استهلاك الطاقة، غالباً ما بصاحبها ارتفاع في مستوى المعيشة، ممثلاً في زيادة الناتج القومي العام .. (٥٣).

وكذلك فإن توزيع استهلاك الطاقة العالمي غير متساوٍ، فيما بين قارات العالم، وفيما بين المجتمعات بعضها البعض، بما سيؤدي إلى سوء العاقبة، إذا ما وصل معدل استهلاك الطاقة في الدول النامية، إلى نفس مستوى استهلاك المجتمعات المتقدمة.

وليس من الصعب أن نتخيل كم السيارات والمركبات، الذي يكتظ به كوكبنا الأرضي، مع بدايات القرن الحادي والعشرين، وليس من العسير علينا، أن نرقب حركة المركبات الآن في عاصمة كالقاهرة مثلاً ... ونتعرف من ثم على مدى ما نتعرض له من تهديد، إزاء السرايد المستمر، في تلوث الهواء الذي نستنشق مختلطاً بعوادم المركبات، فضلاً عما تحدثه المصانع والورش المنتشرة في قلب العاصمة، من تلوث بكل أنواعه .

وثمة تجاوز لهذه التهديدات المادية المباشرة، حيث يرى البعض أن زيادة معدل الاستهلاك والتي تتميز بها الدول المتقدمة، بصفة خاصة، جعلت إنسان القرن العشرين يفقد

حريته، على الرغم من أنه تخلص من عبء حاجاته الضرورية، لقد فقد حريته في مسعى الميكانيكي للحصول على السلع، إلى الحد الذي أصبح فيه مغترباً في نظام الاستهلاك المعاصر... (٥٤)

حقاً أن مجتمعاتنا لم تصل بعد إلى مستوى التحرر من عبء حاجاتها المادية، التي تجاوزتها الدول المتقدمة، منذ القرن التاسع عشر، ولكن هذه هي الآثار القريبة والبعيدة، لتزايد ظاهرة الاستهلاك الإنساني، في علاقتها بالبيئة، وكما يتوقعها البعض، لكل المجتمعات، متقدمها وناميها، وإن تباينت درجاتها واختلفت ظروفها.

كيف المواجهة إذاً، في العاجل والأجل؟؟

وكيف للتربية، والتربية البيئية، أن تضطلع بما ينتظره المجتمع، ويتوقعه منها؟ كيف ذلك في الوقت الذي يُنظر فيه إلى ظاهرة الاستهلاك، وما يرتبط بها من عليه ترشيد، على أنها قضايا أخلاقية سلوكية، إلى جانب أنها قضايا سياسية فنية، اقتصادية، وما يرتبط بهذه الأبعاد السلوكية والأخلاقية، من طريقة تفكير ومعايير وعادات اجتماعية، ومعلومات ومهارات، تتفق ومستقبل الطاقة والبيئة، والحياة البشرية بصفة عامة.. (٥٥).

هذا وقد تزايدت حدة مشكلة الاستهلاك الضاغط، على بيتنا الاجتماعية والمادية، بتزايد إنتاج بعض السلع، التي لا تشبع حاجات أساسية لدى الأفراد، بقدر ما تحدث عملية ضغط اجتماعي ونفسي عليهم، بما يدفعهم إلى الحصول على هذه السلع، على سبيل المعسيرة، والاستهلاك التفلخي، وليس بدافع الحاجة الحقيقية (٥٦).

كيف يمكننا إذاً، الحد من استنزاف الموارد البيئة، وفق هذا النمط، نمط الاستهلاك غير الضروري؟ وكيف نواجه ظاهرة ضياع مواردها، الناتج عما يمارسه البعض، في متابعة التغير المستمر في الأنوال، وما يرتبط بفكرة المركز الاجتماعي، من تعدد أوجه الاستهلاك، والاستهلاك غير الرشيد؟؟

د- وإذا كانت التنمية العمرانية، قد أصبحت مطلباً، ضرورياً، فغلبه من الواجب أيضاً، ألا تتعارض مع توازن البيئة، والحفاظ على الموارد الطبيعية...

لقد تزايد عدد سكان المدن بطريقة ملحوظة، باعتبارها مراكز جذب فكري وثقافي وحضاري، وخمسي ووظيفي، في الوقت الذي يفقد فيه سكان الريف معظم هذه الخدمات، مما

جعل هؤلاء الريفيين ينزحون إلى هذه المناطق الحضرية، وحسبما تشير الإحصاءات المستقبلية، بأنه سيقيم نحو ٩٠% من سكان البلدان النامية مستقبلاً - في مناطق حضرية .. (٥٧) .

وقد كانت المناطق الحضرية من الناحية التاريخية، أكثر كفاءة من المناطق الريفية، حيث الإنتاج الصناعي، والأمواق الكبيرة ، المرتبطة بمخلات هذه المدن ومخارجاتها، الأمر الذي جعل بعض الحكومات القومية، تتدخل للإسراع من عملية الحضنة، وعلى العكس، ففي حالات أخرى أوقفت الحكومة عملية الحضنة، نظراً لتزايد عدد السكان، الذين يعانون من التعتل الجزئي، ويعيشون على أطراف المدن، وحيث سوء المسكن وقلة الخدمات، وإذا كانت الحضنة ترتبط عادة بارتفاع دخل الفرد، فإن إفريقيا كانت استثناءً من ذلك، حيث لم يواكب التصنيع الزيادة الكبيرة في النمو الحضري .. (٥٨) .

وعلى أية حال فإن عملية الحضنة، والتحول الديموجرافي الذي نشهده الآن، لصالح المدن، أصبح محفوفاً بالعديد من المخاطر، وللتحديات البيئية والبشرية، فيما يفرض علينا البحث عن إجابات شافية للعديد من التساؤلات :

- ما مصير ما تبقى من البيئات والموارد الطبيعية، والتنوع الاحيائي، على ضفاف هذه المدن ؟
- وهل سنتمكن بالفعل من الحد، مما يصاحب عملية الحضنة ، من مصادر تلوث متنوعة، بما فيها التلوث بالضجيج والضوضاء ؟
- وما مدى قدرة هذه المدن، على التعامل مع كمية المخلفات والنفايات المتزايدة، بتزايد سكانها ؟
- وكيف نتخلص من النفايات بطريقة صحية ودون إضرار بالبيئة والإنسان ؟
- هـ- وفي ضوء ثقافتنا العربية الإسلامية، وحيث يأخذ الدين والتدين حظاً وافراً من الشخصية العربية، لعله من الضروري، أن نستثمر هذه الخصوصية الاجتماعية، لصالح بيئتنا ومواردنا الطبيعية، وبما يحفظ لها توازنها، وعلى أساس أن المشيئة الإلهية، جعلت من الأرض مقراً للإنسان، لهذا فقد مخر الله الأرض، وما فيها وما عليها، لخدمة الإنسان خاصة والحياة عامة .. ومن ثم فإن هذا الإنسان مكلف بالمعنى المطلق، لكي يحقق القانون الأخلاقي بمساعدة الطبيعة، وحقه في الانتفاع بالطبيعة، محدد بالأمر الإلهي، الذي أعطى القانون الأخلاقي مضمونه، والعلم بدون أخلاق لا يعتبر علماً ... (٥٩) .

فكيف لنا إذاً أن نستثمر خصوصيتنا الدينية، استثماراً حمئياً، لصالح بيئتنا ومواردنا

الطبيعية ؟

و- ومع توجيه الخطاب للإنسان ككل عقلاً ووجداناً... الخ، فإنه من الضروري، استثمار معطيات الدراسات الجمالية، من أجل بيئتنا برينها وحضرها ..

فثمة دراسات جماليات انتهت إلى أن جماليات البيئة، تعتبر عنصراً هاماً في حياتنا، وأن حالتنا المزاجية تعتمد بدرجة كبيرة على المكان الذي يحيط بنا، وثمة تأثيرات خاصة للبيئة، على التفكير والوجدان والانفعالات والسلوك، فيما تؤكد الإعلانات التي تصدرها الصحف، ووسائل الإعلام المسموعة والمرئية، عن المدن الجديدة، وما يتوافر بها من أشجار، ومياه وشوارع واسعة وهواء نقي.. الخ^(٦٠)

فكيف يمكننا إذا الاعتماد على هذه المنطلقات الجمالية، في الحفاظ على بيئتنا، وتطويرها نحو ما هو أفضل دائماً ؟

وكيف لنا أن نستثمر الشعور الجمالي، في الإحساس بالمواطنة، ولحد من معدلات الجريمة ؟
و- وعملية الحفاظ على البيئة، والإبقاء على توازنها، تعتبر في حقيقة الأمر، محصلة مشروعات وعمليات تنموية، ومن ثم فإنه ولكي تؤتي هذه الجهود ثمارها البيئية المرجوة ، فإنه لا بد أن يؤخذ في الاعتبار عدة أمور، نذكر منها ما يلي :

* هناك نزعة تشاؤمية غالبية، تقوم على محدودية النمو، في مقابل النزعة التفاؤلية، التي يتبناها رجال الاقتصاد، والتكنولوجيا، أولئك القائمين بالنمو والإمكانيات اللامحدودة... فيما يؤكد ضرورة تحقيق التوازن بين الإنسان والبيئة، وأن الطبيعة ليست مستودعاً بلا قرار، لعمول الإنتاج والاستهلاك، وليست مصدراً بلا نهاية ، لتزويد الإنسان بحاجاته من المواد، بل أن الطبيعة محدودة، وحدودها قد تكون قريية...^(٦١) .

* ثمة اعتبارات اقتصادية، تتعلق بمشروعات مكافحة التصحر، فهي تحتاج إلى تمويل طويل المدى، وهي ذات عائد محدود من الناحية المالية، قياساً بغيرها، ولكنها ذات أهمية من الناحية الاجتماعية.

وفيما يتصل بمنهجية تنمية الموارد الزراعية، في الأراضي الصحراوية والمستصلحة، فإنه يجب الاعتماد على وحدة الأرض للكبيرة من ناحية، والتوجه نحو الإنتاج المُصْلَع من ناحية أخرى... (٦٢).

ولعله من الضروري هنا، التأكيد على قيم الإنتاج والاستثمار، لا قيم الاستيراد والاستهلاك !! وكيف السبيل، إلى استنفار العقول الثمينة، والجهود الأهلية، للمشاركة الفاعلة، في مشروعات تنمية البيئة، في ضوء التوجهات التنموية الشاملة ؟

ز- هذا ولا يمكن إغفال ما تسببه الحروب، والصراعات الباردة، من تأثير ضار على البيئة، بما يهدد حياة الإنسان، وما هو حادث لنفجار مفاعل تشيرنوبل " النووي، في الاتحاد السوفيتي السابق، وما أدى إليه من تلوث مدمر، حيث انهار النظام البيئي تملأ، ويحتاج إلى سنوات طويلة لإعادة توازنه، وعلى أساس أن هذا للتلوث الإشعاعي، يعتبر من أخطر أنواع التلوث البيئي .

ومن المعروف أن الحرب الباردة، التي استمرت أكثر من نصف قرن، كانت في خدمة وصالح أصحاب مصانع الأسلحة، والمتاجرين فيها، وذلك على حساب البيئة والتوازن البيئي (٦٣).

هذا وقد شهد العالم، في الفترة الأخيرة عدة حروب، كان لها تأثيرها البالغ على البيئة ، فما هي الحرب العراقية الإيرانية، والحروب العربية الإسرائيلية، وكذلك غزو العراق للكويت، وما تبعها من عمليات عسكرية لتحرير الكويت، وما خلفه هذا الغزو من دمار وتلوث، وتجويع للأطفال وضرب للأبرياء، هنا وهناك.. ولا شك أن كل المناطق الساخنة، والتي تشهد حروباً في جميع أنحاء العالم ، لا يصيب الإنسان والبيئة منها غير الدمار والهلاك !!

كم تكون حاجتنا الآن إلى التأكيد على قيم السلام، والقائم على العدل، من أجل بيئة خالية من التلوث؟

وكم تكون حاجتنا إلى لغة الحوار العاقل، لا أسلوب السلاح القاتل، لننعم ببيئة تخلو من لوث الضجيج، وفرقعات القنابل والصواريخ ؟؟ بيئة تخلو من الانفجارات النووية ، تلوها خضرة المزروعات وإنجازات التشييد والبناء، لا مخلفات ولوث القتال والدمار !!

رابعا : نتائج وتوجهات استراتيجية :

وبعد . فقد خلصت الدراسة -عبر تناولاتها التحليلية- إلى عدة نتائج يمكن إيجازها فيما يلي :

١- أخذ مفهوم البيئة طوراً آخرأ متميزاً ، عما كان عليه من قبل ، حيث كان يُنظر - إلى البيئة- ولفترة طويلة على أنها كل ما يؤثر على الإنسان ، وما يحيط به من حيوانات ، ونبات ، وماء ، وهواء ، وبإسبة... بل أصبحت - وبالإضافة إلى ما سبق - تشمل الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ، التي تحيط بالإنسان مما يحدث لديه ، هذا النمط أو ذاك من التوجهات الفاعلة ، إزاء البيئة ، فيكون مؤثراً ومتأثراً سلباً وإيجاباً ، وفقاً للترتيبات الاجتماعية والاقتصادية السائدة من حوله ، وتكون شخصيته ليست رهناً بعمال الوراثية ، بقدر ما تصبح نتاجاً لعوامل البيئة المكتسبة .

٢- ومع أواخر القرن العشرين ، تزايدت مشكلات البيئة ، وتنامت تحدياتها ، إلى الحدّ ، الذي أصبحت فيه حياتنا البشرية محفوفة بالمخاطر ، وموسومة بالقلق والاضطراب ، الأمر الذي جعل البيئة وقضاياها ، تأخذ موقع الصدارة ، من اهتمامات المنظمات ، والهيئات الدولية والإقليمية والمحلية جميعاً .

وعلى الرغم من غلبة الآراء ، التي تؤكد محدودية الموارد الطبيعية ، وقابليتها للنضوب ، إلا أن واقع التفاعل ، وطريقة تعامل الإنسان مع بيئته ، بمواردها الطبيعية ، يشهد بأن هذه الحقيقة ، لم تؤخذ بعين الاعتبار ، وقد ساعد على ذلك ، تزايد معدل النمو السكاني ، بنسبة تفوق معدل نمو وتجدد هذه الموارد. الأمر الذي ظهر واضحاً ، في عملية الاستنزاف المستمر للبيئة بمواردها ، فضلاً عما أصابها من تلوث شديد ، وبالقدر الذي لا يمكن احتماله أو تصوره وكيف لا ؟ وقد تعددت مصادر هذا التلوث ، بتزايد النشاط الإنساني ، وتنامي اختراعاته ، فهناك مصادر ثابتة ، كالمنشآت الصناعية ومحطات توليد الطاقة ، ومدافن النفايات ، وأخرى متحركة كوسائل النقل بكل أنواعها ، وغيرها طبيعية ، كالانبعاثات الناتجة عن شدة أشعة الشمس ، وما ينجم عن تسرب الغاز الطبيعي من البراكين ، وكذلك الانبعاثات التي تنطلق من صخور القشرة الأرضية ، وثمة مصادر تلوث أخرى كالانبعاثات الصادرة عن الأجهزة والمعدات الكهربائية ، والاستعمال غير الآمن للمبيدات ، والأسمدة العضوية والكيميائية . . . الخ .

٣- هذا وقد أخذت قضايا البيئة ومشكلاتها ، طابعاً عالمياً ، بحكم مدى تأثيرها الواسع ، ومن ثم تزايد الإحساس لدى المجتمع العالمي ، بأهمية التعاون ، وبضرورة التصدي الجماعي ، لهذه المشكلات .

ولكن على الرغم من أهمية وضرورة هذا التوجه العالمي ، تجاه مشكلات البيئة ، إلا أن مسؤولية كل دولة ، عن عناصر بيئتها ، ومواردها الطبيعية ، تظل ضرورة واقعية ، وحقيقة علمية ، لا مناص منها .

٤- وفي إطار إلقاء الضوء ، على واقع الإنسان ، في علاقته بالبيئة والموارد الطبيعية ، كشفت الدراسة ، عن اختلال هذه العلاقة بدرجة كبيرة ، فيما لمكن الإشارة إليه بشيء من التفصيل ، إزاء تناول أهم التحديات الضاغطة ، على البيئة ، وبيئتنا العربية ، على وجه الخصوص .

لذا فقد أصبحت الحاجة ، أكثر إلحاحا ، لكي يُعاد التفكير ، في شروط وطبيعة العلاقة ، بين الإنسان وبيئته ، بكل عناصرها ، ومن خلال سلوكيات وقيم اجتماعية معينة ، يمثلها الفرد والجماعة .

٥- وعلى الرغم من التسليم بأهمية الدور ، الذي يمكن أن تلعبه التربية البيئية ، على طريق مواجهة المشكلات ، والمخاطر البيئية ، إلا أن واقعنا ما زال يشهد ، بوجود فجوة كبيرة ، بين تربيتنا وتربيتنا للبيئة ، بأهدافها وأساليبها وممارساتها من ناحية ، وواقعنا البيئي بمشكلاته ، وضغوطه المتزايدة ، من ناحية أخرى .

وإذا كانت الجهود والروى الدولية المطروحة ، لم تَحُلْ من موضوعية ، إلا أن ثمة تحدّ ضاغط يواجهنا الآن ، يتمثل في كيفية الانتقاء من بين هذه الجهود والتوجهات ، والعمل على استثمارها في ضوء ظروفنا البيئية ، وإمكانياتنا التربوية ، دخولاً بها إلى حيز التطبيق ، ذلك أنه من غير المعقول ، أن نظل بتربيتنا - بأهدافها وممارساتها - بعيدين عن عصر ، يوصف - فيما يوصف - بأنه عصر التربية للبيئة !!

فكيف السبيل الى المواجهة !!

وفي ضوء ما سبق ، يمكن القول بأن هناك عدة مبادئ ومنطلقات عامة يجب أن نأخذ في الاعتبار ، إزاء أي جهد يُبذل على طريق العمل البيئي ، والتربية البيئية ، نذكر منها ما يلي :

١- هناك مشكلات وقضايا بيئية ، من الاتساع والخطورة ما يجعلها تأخذ طابعا كوكبيا وعالميا ، ومن ثم تتطلب مواجهة عالمية ، في تكافل وتعاون دولي ، إلا أن مبدأ الاعتماد على الذات ، يظل له الأولوية في هذه المواجهة ، وذلك بحكم تبليين الآراء ، فيما بين الدول الغنية ، والدول الفقيرة والنامية ، حول تصنيف بعض المشكلات ، فيما إذا كانت عالمية أو محلية من جهة ، وعلى أثر وجود الكثير من المشكلات البيئية ، ذات الطابع المحلي ، تتطلب مواجهة محلية ، وفق استراتيجية فورية عاجلة .

٢- إن مشكلات البيئة، من الخطورة، ومن التعقيد وتعدد الأبعاد، ما يجعلها قضايا ذات صبغة قومية، تحتاج إلى نوع من التعاون والتآزر، بين جميع قطاعات المجتمع الواحد، وعليه فإن ما نامله ونترقبه من التعليم، ينبغي أن يأتي في إطار جهود للتنمية البيئية والمجتمعية الشاملة.

٣- ومشكلات البيئة، الناتجة عن التفاعل الإنمائي، لا يمكن أن تحل من خلال التجديدات التقنية وحدها، وذلك على الرغم من أهمية هذه التجديدات، وإنما ينبغي أن تطرح الحلول، ضمن استراتيجية أوسع تؤخذ فيها كل العوامل بعين الاعتبار، اقتصادياً، واجتماعياً، وثقافياً، وتربوياً، وتكنولوجياً . . . الخ.

٤- ومن هنا كانت أهمية، وضرورة الاعتماد، على أساليب حياة وأنماط تنمية بديلة، يكون للاعتبارات البيئية فيها دور واضح، وبحيث تكون أقل تبريراً وإتلافاً، لقاعدة الموارد الطبيعية، التي تركز عليها عملية التنمية، ومن خلال فكر جديد يقوم على:

أ- تبني أنماط تنمية سليمة، من الناحية البيئية.

ب- الأخذ بأساليب حياة، وأنماط استهلاكية، من شأنها الحد من الفاقد، في استخدامنا لمواردنا الطبيعية.

ج- تعزيز الاعتماد على النفس، والأخذ ببرامج قومية، واستراتيجية عربية موحدة، من أجل بينتنا العربية، أخذين في الاعتبار، وجود عدو مشترك، يترصد بنا وببينتنا، وبمواردنا الطبيعية.

د- زيادة الاهتمام، بتنمية مولدنا للبشرية، وتعزيز أنشطة التدريب والتعليم والتوعية، من أجل بيئة أفضل.

٥- وفي إطار المواجهة القومية، ينبغي للتعليم - بحكم إمكاناته المادية وقاعدته البشرية - أن يضطلع بدور فاعل، وعلى أساس أن مشكلات البيئة وقضاياها، هي في جوهرها قضايا إنسانية أخلاقية، ترتبط بملوك الأفراد، وتوعية البشر، الذين يتعايشون، مع مكونات البيئة والموارد الطبيعية.

والتربية البيئية الفاعلة، بما تستهدفه من تغيير في اتجاهات الأفراد، وتحولات في سلوكهم، إنما ينبغي لها أن تستند إلى بعض الأسس والمنطلقات الفلسفية، التي تحكم حركتها، وتقود العمل التربوي البيئي على صعيد الأهداف والأساليب والممارسات، ففي ضوء الظروف

الراهنه، وما خلصت إليه الجهود الدولية من توجهات ، يمكن الإشارة إلى بعض هذه الأسس ، وذلك على الوجه التالي :-

- ١- ضرورة تناول قضايا البيئة ومشكلاتها ، بطريقة عقلانية ، تعتمد على قاعدة عريضة، من المعلومات والبيانات، والرؤى والأفكار، بما يساعد على اتخاذ القرار البيئي والتربوي الصحيح .
- ٢- أهمية التعامل مع قضايا البيئة ومشكلاتها، وفق نظرة كلية شاملة، وعلى أساس أن الإنسان يعتبر جزءاً في كل متكامل، وهذا لكل هو جميع عناصر البيئة متفاعلة ، والنظر الى أي مشكلة بيئية ، من جميع أبعادها ومدخلها، اقتصادياً واجتماعياً وتكنولوجياً ، وتكنولوجياً ، وثقافياً ... الخ .
- ٣- زيادة الاهتمام بالبعد الأخلاقي، إزاء قضايا البيئة ومشكلاتها ، وذلك إلى جانب الأبعاد المرتية ، بحيث تنجح تربيئنا البيئية ، نحو البحث عما يمكن تسميته بأخلاق بيئية ، قوامها احترام الطبيعة والإنسان، والأخذ بنوعية جديدة من الحياة، من أجل الجميع، وذلك في إطار الأفضل وما ينبغي أن يكون، وليس فقط القيام بما يمكن عمله من أنشطة بيئية. وما يتطلبه ذلك تربوياً ، من تنمية وعي الأفراد بالأدوار التي يمكنهم القيام بها نحو بيئتهم ، وتأكيد الشعور لدى المعلم والمتعلم ، بضرورة الحفاظ على البيئة ، وبأهمية الروابط ، بين نوعية البيئة ونوعية الحياة .

٤- الأخذ بمنهجية مستقبلية ، بما يجعلنا نقف بتربيئنا البيئية ، موقفاً وقائياً ، مستقبلياً ، أكثر منه موقفاً انعكاسياً، وبحيث يجيء التركيز على قضايا البيئة ومشكلاتها الراهنه ، في إطار الاهتمام بالمستقبل، وما ينبغي أن تكون عليه بيئتنا ، استبصاراً بالماضي والحاضر معاً. وما يتطلبه ذلك-تربوياً- من دراسات وبرامج استكشافية ، على المستويات قصيرة المدى ، وبعيدة المدى ، والتفرس على الدراسات للتنبؤ بالمستقبلية ...

٥- ضرورة الاعتماد -في برامج وأنشطة التربية البيئية - على توجهات تداخلية أو متعددة الموضوعات ، في تكامل وتماق ، كمتطلب لتبني وجهة نظر كلية ، وبحكم تعدد أبعاد المشكلات والقضايا البيئية . هذا ومن الضروري، للتركيز على التفاعلات المتبادلة ، عند تحليل هذه المشكلات، والوعي بدينامية البيئة ، وتحولاتها .

٦- وثمة حاجة هنا ، للأخذ بأسلوب التعلم الفعال ، وليس التعلم السابقي، والاعتماد- في معالجة قضايا البيئة ومشكلاتها - على المشاركة النشطة للمتعلم ، كضرورة لتنمية اتجاهات

الأفراد، وتغيير أنماط سلوكهم إيجابياً نحو البيئة، وذلك من خلال الخبرات الواقعية، والعمل الميداني، والمشروعات الفردية والجماعية ... الخ.

٧- ولعله من الضروري، لتزويتنا البيئية، الاعتماد على نموذج تربوي ليس مفروضاً على الطلاب، بقدر ما يحظى برضاهم واقتناعهم، نموذج يقوم على:

أ- تنمية وعي الطلاب لما يدور حولهم، وكيف يستجيبون له من داخلهم.

ب- تنمية قدرتهم على المشاركة في صنع واتخاذ القرار البيئي السليم، في ضوء تقييم البدائل المحتملة.

ج- تنمية القدرة لدى الطلاب، على توظيف مهاراتهم، إزاء ما يتخفونه من مواقف بيئية.

د- الاعتماد على المعلومات والمفاهيم البيئية، كأدوات للتعلم، والاستفادة من كل المعلومات المستوحاة من شتى العلوم، ومن كل الخبرات، وبما يؤدي إلى تنمية معان شخصية، وقيم اجتماعية إيجابية نحو البيئة.

وفي إطار منهجية التحدي والاستجابة، وانطلاقاً من المبادئ والمنطلقات الفلسفية، مسالفة الذكر، فإنه من الممكن لتربيتنا وتزويتنا البيئية، أن تتجه في هذه الأونة، نحو تحقيق الأهداف العامة التالية:

١- تنمية الوعي لدى المتعلمين والمعلمين، بحقيقة، ما قد ينجم عن بعض الظواهر الطبيعية، من مخاطر تهدد البيئة، وما تتطلبه هذه المخاطر، من ضرورة حصول الفرد، على المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات، التي من شأنها تخفيف حدة الآثار الناجمة، عما قد يحدث من كوارث طبيعية.

٢- تنمية الوعي لدى المسؤولين والمعلمين والمتعلمين معاً، بطبيعة وأبعاد العلاقة، بين التطورات العلمية والتكنولوجية من ناحية، وخطط التنمية المجتمعية والبيئية من ناحية أخرى، تخفيفاً من حدة المشكلات البيئية، والتي تحدث، نتيجة للاستخدام غير الواعي، لتكنولوجيا وتقنيات العصر - العمل - من خلال الأساليب والممارسات التعليمية - على اكتساب الأفراد للقيم والاتجاهات والمهارات، التي من شأنها، تصحيح العلاقة بين الإنسان وبيئته، في ضوء توجهات ثقافتنا العربية الإسلامية، وما تتطلبه من الإنسان كخليفة لله في أرضه، من بحث وتكرير وتفكير، في أسرار الكون، وكيفية التعامل، والاستثمار الرشيد لعناصر البيئة ومواردها الطبيعية.

٤- الوقوف بالأفراد، على أبعاد العولمة، وما تنطوي عليه من إيجابيات، وكيفية استثمارها، وما تتضمنه من مخاطر وسلبيات، وكيفية تلاقيها، أو الحد منها على الأقل، ومحاربة الارتفاع

بخرجينا إلى مستوى الطء المتميز ، الإنتاج المتقن ، الذي يرقى إلى مستوى المناقسة ، باعتبارها أحد مبادئ العولمة .

٥- التوجه من خلال البرامج والأنشطة التعليمية ، نحو تنمية القيم والعادات ، والسلوكيات الاجتماعية ، التي من شأنها ، الحفاظ على مظهر وجوه بيتنا ، ريفاً وحضراً ، والحد من القيم الاستهلاكية وظاهرة الهجرة الداخلية ، التي تزيد من أعباء المدينة ، بل وتعيق حركة التنمية في الريف والحضر معاً .

٦- تنمية الوعي لدى الأفراد - معلمين ومتعلمين - بما تحدثه الحروب الساخنة ، وما ينجم عن الصراعات الدولية الباردة ، من مخاطر وأثار سلبية ، على البيئة من تلوث ، وعلى مواردنا الطبيعية من تدمير واستنزاف ، وما يتطلبه ذلك منا تريباً ، على صعيد الأهداف والأساليب والممارسات .

وأخيراً ... أرجو أن يكون هذا العمل خطوة موضوعية صائبة ، تدفع إلى خطوات أخرى ضرورية لاحقة ، على طريق العمل البيئي والتربية البيئية ، خطوات ، نتناول - وبشيء من التفصيل - بعض البدائل الاستراتيجية التي يمكن الأخذ بها لإجرائياً ، والنزول بها إلى ميدان العمل ، سواء على المستوى المحلي ، أو على الصعيد الإقليمي وذلك في إطار خطة تريبية بيئية واضحة ومحددة ، ومن الشمول بحيث تراعي طبيعة المشكلات البيئية ، بتعدد وتوقع عواملها وأسبابها من جهة ، وكذلك كل جوانب النظام التعليمي بأهدافه ، وآلياته وأساليبه وممارساته ، ومعلميه ومتعلميه ... من جهة أخرى وبإش التوفيق . . .

المراجع

- (١) البنك الدولي ٢٠٠٠ : " العالم يتغير " - تقرير عن التنمية في العالم ١٩٩٩م / ٢٠٠٠م ، دخول القون ٢١ - القاهرة - مركز الأهرام للترجمة والنشر - ٢٠٠٠م ، ص ٤٠ .
- (٢) بيل كايتون ، آل جور : رؤية لتغير أمريكا ، الاهتمام باللس أولاً - ١٦ - القاهرة - مركز الأهرام للترجمة والنشر - ١٩٩٢م ، ص ١٠٤ .
- (٣) المرجع السابق ، ص ١٠٥ .
- (٤) محمد سعيد الصباريني وآخران : للتربية البيئية - ط ٣ - سلطنة عُمان - وزارة للتربية والتعليم - ١٩٩٣ ، ص ١٣ .
- (٥) سعد شعبان : القضاء عصرنا - القاهرة - الهيئة المصرية العامة للكتاب - مهرجان القراءة للجميع ، ٢٠٠٠م - ص ١٨٧ - ١٨٩ .

(٦) راجع :- المرجع الأسبق ، ص ص ٥٢-٥٥.

-) Unesco - UNDEP ; The International Work shop on environmental education, Belgrade, Oct 13-22,1975, Final Report, Unesco, Paris,1977; P.P.13-16.

(٧) محمد سعيد الصباريني وآخران : مرجع سابق ، ص ص ٧٥-٧٦.

(٨) نفس المرجع ، ص ٦٧ - ٦٨.

(٩) راجع :

- ديويولد فان دالين : مناهج البحث في التربية وعلم النفس - ترجمة /محمد نبيل نوبل وآخرين - مراجعة / سيد أحمد عثمان - ط١- القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية-١٩٩٦م، ص ص ٢٩٢-٣٤٧.

-) جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم : مناهج البحث في التربية وعلم النفس القاهرة - دار النهضة العربية - ١٩٩٦م، ص ص ١٣٤ - ١٣٥.

(١٠) محمد سعيد الصباريني وآخران : مرجع سابق ، ص ٧٠.

(١١) سعيد محمد الحفار : نحو بيئة أفضل، مفاهيم، قضايا ، استراتيجيات - ط١ - قطر / النوحة / دار الثقافة - ١٩٨٥م، ص ٤٩.

(١٢) المرجع السابق، ص ٥٨.

(١٣) راجع :- المرجع الأسبق ، ص ١١٨ -) محمد سعيد الصباريني وآخران : مرجع سابق ، ص ١٤-٢٦.

-) البنك الدولي ٢٠٠٠ : مرجع سابق، ص ص ٤٠-٤٢.

(١٤) سعيد محمد الحفار : مرجع سابق ، ص ص ٥٨-٦٩.

(15) Wheeler,K ; International Environmental Ed, A Historical Perspective, Environmental Education and Information, Vol.V, No.3,1985,P.144.

(16) United Nations Conference on the Human Environment, Stockholm (1972). Environment Stockholm Declaration, Plan of Action, Recommendations, Resolutions - Centre for Economic and Social Information, UN European Head quarters, Geneva,P.24.

(17) Unesco, UNDEP ; The International Workshop on Environmental Education, Belgrade (oct, 11-13), 1975, Final Report, Unesco, Paris,1977; P.P.13-16.

(١٨) سعيد محمد الحفار : مرجع سابق ، ص ص ٤٨٥ - ٤٩٢.

(١٩) نفس المرجع ، ص ص ٤٨٦ - ٤٨٧.

(٢٠) راجع :- محمد سعيد الصباريني وآخران : مرجع سابق ، ص ص ٦٧-٧٦.

-) C.C.Park ; Towards a Philosophy of Environmental Education ; "Environmental Education and Information , Vol.3, No.1, 1984 ; P.P.3-15.
- (٢١) راجع : -) سعيد محمد الحفار : مرجع سابق، ص ٤٨٨-). نفس المرجع ، ص ٤٩١.
-) محمد سعيد الصباريني وآخران : مرجع سابق ص ص ٥٣-٥٤). لليتسكو : التربية البيئية على ضوء مؤتمر تبليسي - ١٩٨٣م، ص ص ٧٥-٧٦.
- (٢٢) سعيد محمد الحفار : مرجع سابق ، ص ص ٤٨٦-٤٨٧.
- (٢٣) نفس المرجع : ص ص ٤٩٢ - ٥٢٤.
- (٢٤) راجع :-) محمد سعيد الصباريني وآخران : مرجع سابق ، ص ص ٥٧-٦٠.
-) C.C. Park ; Problems, Pronies and Prospects in Environmental-Education - Environmental Conservation, V,d,10.N32, 1983,P.P133-139.
- (٢٥) وزارة البلديات الإقليمية والبيئة : الإنسان والبيئة - المجلد (١)، السنة (١٠) - سلطنة عمان - مارس ٢٠٠٠م، ص ١٤.
- (٢٦) شاعر أبو الفتوح وآخرون : للزلازل، دراسات علمية وشرعية - القاهرة - جماعة أنصار السنة المحمدية - ١٩٩٢م، ص ص ٣١-٣٩.
- (٢٧) محمد عبد الفتاح القصاص : للتصحر، تدهور الأراضي في المناطق الجافة - عالم المعرفة (٢٤٢) - الكويت - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - فبراير ١٩٩٩ ص ١٠.
- (٢٨) للمرجع السابق ، ص ١٧٤.
- (٢٩) كارل سلحان : كوكب الأرض نقطة زرقاء باهتة، رؤية لمستقبل الإنسان في الفضاء-ترجمة / شهرت المالم، مراجعة / حميد بيومي - عالم المعرفة (٢٥٤) - الكويت - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - فبراير ٢٠٠٠م، ص ٣٢٠.
- (٣٠) نفس المرجع، ص ٣٢١.
- (٣١) البنك الدولي ٢٠٠٠ : مرجع سابق ، ص ٤١.
- (٣٢) نفس المرجع ، ص ٤٢.
- (٣٣) نفس المرجع ، ص ٤٢.
- (٣٤) عدنان مزراع رشيد : " الاحترار وعالمنا العربي " - مجلة العربي - العدد (٤٩٤) - الكويت - وزارة الإعلام - يناير ٢٠٠٠م، ص ص ١٥١-١٥٤.
- (٣٥) لحمد مستجير : " تأملات في ماء مالح، الإنسان والبيئة " - العربي - العدد (٤٩٥) - الكويت - وزارة الإعلام - فبراير ٢٠٠٠م، ص ١٢٢.
- (٣٦) سعيد محمد الحفار : مرجع سابق، ص ص ٤٤٩-٥٠٢.

- (٢٧) نفس المرجع ، من ص ٥٠٢ - ٥٠٦ .
- (٢٨) منصور حسب البنى : لكون والإعجاز العلمي في القرن - ط٣ - القاهرة - دار الفكر العربي - ١٩٩٦م ، من ص ٥ - ١٠ .
- (٢٩) المرجع السابق ، ص ١٩ .
- (٤٠) ميتشيو كاكو : رؤية مستقبلية ، كيف سيغير العلم حياتنا في القرن للولد والعشرين - ترجمة/سعد الدين خرفان ، مراجعة/ محمد يونس - عالم المعرفة (٢٧٠) - الكويت - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - ربيع أول ١٤٢٢ هـ / يوليو ٢٠٠١م ، من ص ١١ - ١٢ .
- (٤١) نفس المرجع ، ص ١٣ .
- (٤٢) راجع :- على احمد مذكور : " العولمة والتربية " - مجلة العلوم التربوية (١٠) - القاهرة - معهد الدراسات التربوية / جامعة القاهرة - ابريل ١٩٩٨م ، ص ١١ - هانس بيتر ماركين ، هارالد الدشومان : فسخ للعولمة - ترجمة / عدنان عباس على - مراجعة وتقديم / رمزي زكي - عالم المعرفة (٢٣٨) - الكويت - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - اكتوبر ١٩٩٨م ، ص ٥٧ - إسماعيل صبرى عبدالله : " كلمة العولمة مضللة " - العولمة - ط١ - القاهرة - دار جهاد للطباعة والنشر والتوزيع - ١٩٩٩م ، ص ٤٣ - السيد ياسين : " نزوجية المعايير وحق للتدخل لأسباب إنسانية ، أحد مظاهرها العولمة " - العولمة - المرجع السابق ، من ص ٢٩ - ٣١ .
- (٤٣) البنك الدولي ٢٠٠٠ : مرجع سابق ، ص ٤٠ .
- (٤٤) نفس المرجع ، من ص ٨٧ - ٨٨ .
- (٤٥) نفس المرجع ، ص ٤٢ .
- (٤٦) محمد عبد الفتاح القصاص : مرجع سابق ، من ص ٢٢١ - ٢٢٢ .
- (٤٧) راجع :- المرجع السابق ، من ص ٢٢٣ - ٢٢٥ .
-) Zohary; D ; The origin and early spread of agriculture in the old world in : The Origin and Domestation of Cultvated Plants.Ed.C.Barigozzi,Eesevier,1986,P.P.3-20.
- (٤٨) أسامة المجنوب : الجات ، ومصر والبلدان العربية من هانانا إلى مراكش - ط١ - القاهرة - الدار المصرية للكتاب - ١٤١٦ هـ / ١٩٩٦م ، من ص ٢٠٥ - ٢٦٢ .
- (٤٩) محمد عبد الفتاح القصاص : مرجع سابق ، من ص ٣٥ - ٣٧ .
- (٥٠) نفس المرجع ، ص ٣٧ .
- (٥١) سعيد محمد الطفار : مرجع سابق ، ص ٨١ .
- (٥٢) عامد ، على الخطيب : مبادئ تحويل الطاقة - ط١ - عمان الأردن - دار الشروق للنشر والتوزيع - ١٩٨٩م ، ص ٢٥ .

- (٥٣) المرجع السابق، ص ٢٩.
- (٥٤) حازم البيلالي : على أبواب عصر جديد - مهرجان للقراءة للجميع - القاهرة - الهيئة المصرية العامة للكتاب - ١٩٩٧م، ص ١٤٩-١٥٠.
- (٥٥) روني ف.- ألن : التربية وقضايا الطاقة، الأهداف والممارسات العملية - ترجمة / محمد عبد العليم مرسى - الرياض - مكتب التربية العربي لحوال الخليج - ١٤٠٧هـ / ١٩٨٦م، ص ٤٥-٤٦.
- (٥٦) المرجع الأسبق ، ص ٢٦٧-٢٧١.
- (٥٧) البنك الدولي ، ٢٠٠٠م، مرجع سابق، ص ٩.
- (٥٨) نفس المرجع ، ص ١٢٧-١٣٠.
- (٥٩) منصور حسب النبي : مرجع سابق، ص ١٨-١٩.
- (٦٠) شاكر عبد الحميد : التفضيل الجمالي، دراسة في سيكولوجية للتذوق الفني - عالم المعرفة (٢٦٧) - الكويت - المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - مارس ٢٠٠١م، ص ٢٨٠-٢٨٢.
- (٦١) حازم البيلالي : مرجع سابق، ص ٢٥٢-٢٥٤.
- (٦٢) محمد عبد الفتاح القصاص : مرجع سابق، ص ١٩٧-٢٠١.
- (٦٣) جلال أمين : العولمة - سلسلة قرأ (١٢٦) - القاهرة - دار المعارف - ١٩٩٨م، ص ١٦٥-١٦٧.



أهم المؤشرات العامة في تقييم جوانب الإنتاجية في الوظائف الجامعية (دراسة تحليلية)

د. الهادي الشربيني الهادي*

مقدمة

من المعلوم أن الوظائف الأساسية لمؤسسات التعليم الجامعي تتمثل في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، إلا أن بعض هذه المؤسسات قد تهتم بالبحث أكثر من التدريس والخدمة، وربما يعود ذلك في جانب كبير منه إلى أسباب اقتصادية؛ فالمكافآت التي تمنح من أجل إجراء البحوث أكثر بكثير من تلك الخاصة بالتدريس مما يدفع هذه المؤسسات إلى السعي نحو جذب أكبر قدر من الأموال، أما المؤسسات التي لا تهتم بالبحث العلمي فقد تسعى إلى تحقيق نوع من النجاح في جذب الأموال عن طريق تحقيق نجاح في مجالات أخرى مثل الأنشطة الرياضية أو الفنية (٢٣: ٨٣).^{**}

والواقع أنه لا يوجد تجانس بين الصورة الخارجية لمؤسسات التعليم الجامعي وأولوية الأهداف الداخلية لها، فالصورة الخارجية لكثير من هذه المؤسسات كمصدر للتعليم الجيد للطلاب تتعارض مع هدفها الداخلي المتمثل بالتركيز على البحث العلمي وخدمة المجتمع. ولقد كان من الطبيعي أن يواجه كثير من قادة هذه المؤسسات نقداً شديداً من قبل الجماهير ووسائل الإعلام نتيجة لعدم قدرتهم على تحديد رسالتهم بوضوح.

وفي ظل النمو السكاني والتكنولوجي السريع في معظم أنحاء العالم أصبحت مؤسسات التعليم الجامعي مطالبة بإعادة النظر في تحديد رسالتها في مصطلحات اقتصادية؛ حيث إن التوسع الملحوظ في الاقتصاد العالمي قد أدى إلى زيادة الأعباء الملقاة على عاتق هذه المؤسسات والمتمثلة في نقل المعرفة العلمية الجديدة إلى الطلاب والجماهير، وقد يكون من الممكن تنفيذ هذه الأعباء من خلال ما تقوم به هذه المؤسسات

* أستاذ أصول التربية المساعد - كلية التربية الوعية - جامعة البصرة .

^{**} يشتمل الرقم الأول إلى رقم المراجع في قائمة المراجع في نهاية البحث. بينما يشتمل الرقم الثاني إلى رقم الصفحة في دفت المراجع.

من تدريس وبحث علمي وخدمة، ولكن المشكلة تظل تتمثل في كيفية تنفيذ ذلك بنجاح حتى تستطيع هذه المؤسسات المنافسة بفعالية في الاقتصاد العالمي.

ولقد ازداد النقد الموجه إلى مؤسسات التعليم الجامعي في السنوات الأخيرة . وبينما يلاحظ أن الجانب الأكبر من هذا النقد يستهدف ارتفاع التكاليف وزيادة المصاريف الدراسية، نجد أن جانباً كبيراً منه يتجه أيضاً نحو إنتاجية هذه المؤسسات، وما إذا كانت الإمكانيات الفردية والمؤسسية تحد من جودة هذه الإنتاجية أم لا، وكذلك ما إذا كان أعضاء هيئة التدريس يقضون وقتاً طويلاً في تطوير مهنتهم من خلال الأنشطة البحثية والمهنية التي يقومون بها وقتاً أقل في عملية التدريس. وفي إطار الاهتمام العام بالتعليم الجامعي، تظهر الحاجة إلى دراسة الإنتاجية لتحديد عبء العمل وقياس مخرجات الجهد المبذول، ومن ثم فقد أصبح من الأمور المسلم بها في الحرم الجامعي في الوقت الحاضر اعتبار الإنتاجية الجامعية قضية تحتاج إلى دراسة وعلاج.

والواقع أن الرأي العام - متضمناً الطلاب وأولياء الأمور والمشرعين - قد يكون غير راض في الوقت الحاضر عن التعليم الجامعي وكلفته؛ فبينما يرى أعضاء هيئة التدريس أن عملهم الرئيس يتمثل في البحث وإعادة إنتاج المعرفة التي ترفع من مكانتهم المهنية والاجتماعية يتجه الرأي العام إلى التأكيد على أن عملهم الجوهرى يجب أن يتركز في تعليم أبناء الأمة كي يتمكنوا من إيجاد عمل مفيد بعد التخرج، ومن ثم يكون التساؤل: هل يمكن لأعضاء هيئة التدريس تحقيق ذلك بينما يضيع الجزء الأكبر من وقتهم في إعداد الأبحاث وعرضها وإرسال مساعدتهم إلى قاعات الدراسة بدلاً منهم وتجنب الاجتماعات المهمة لمواصلة أعمالهم البحثية ؟ (٣٠: ٢)

ويتناول بعض النقاد قضية الإنتاجية الجامعية من منطلق أن أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم الجامعي كمجموعة مهنية يقفون في طريق الإصلاح والتطوير؛ حيث إن هذه القضية يتم تصورهما وفهماها لدى هؤلاء النقاد على أساس أنها مشكلة يصنعها أعضاء هيئة التدريس بالكلية في ظل عاملين مهمين، هما: (٣٠: ٢-٣)

— نمو التعليم الجامعي مع زيادة المشاركة والإنفاق الشعبى عليه.

— تراجع في معدل التمويل الحكومي المقدم لهذا التعليم بالمقارنة بزيادة أعداد الطلاب، حيث أصبحت مؤسسات التعليم الجامعي تتنافس مع مؤسسات اجتماعية

أخرى من أجل تأمين مصادر التمويل ، ومن ثم أصبح من الضروري أن تثبت للمجتمع أنها جديرة بزيادة التمويل الحكومي الذي يقدم إليها.

وتطرح هذه الدراسة قضية الإنتاجية في مؤسسات التعليم الجامعي وتسعى إلى تحديد كيفية تقييم هذه الإنتاجية من خلال الأنشطة المتصلة بالتدريس الجامعي والبحث العلمي وخدمة المجتمع ؛ حيث إن الإنتاج الجامعي وتأثيره أصبح من أهم الموضوعات التي تشغل أعضاء هيئة التدريس والمجتمع بصفة عامة بعد ارتفاع كلفة للتعليم الجامعي في العقود الأخيرة وتدهور مستويات الخريجين ، ومن ثم زيادة الاتهامات الموجهة إلى أعضاء هيئة التدريس والتي تتركز في معظمها في أنهم لا يقضون وقتاً كافياً في التدريس للطلاب .

وقد ترتب على ذلك زيادة عدد الأصوات التي تنادي بتقييم الإنتاجية الجامعية وتحديد حجم الوقت الذي يقضيه عضو هيئة التدريس في البحث العلمي ، أو في خدمة المجتمع ، أو في التدريس ، وقد استجابت جامعات مثل كاليفورنيا وفلوريدا وغيرهما بالولايات المتحدة لهذا الاتجاه ، وأصبحت تستخدم تقارير تحدد الساعات التي يقضيها عضو هيئة التدريس في قاعات الدراسة وفي البحث وفي الخدمة ، وتشتترط أن يتم فضلاء لثنتا عشرة ساعة داخل الفصول الدراسية كل أسبوع ، كما تربط النفقات الحكومية والضرائب المحلية بحجم الإنتاجية ونوعها (٣٧: ٢)

ونظراً لوجود فجوات في القواعد الأساسية للمعرفة في الأدبيات المتعلقة بالإنتاجية الجامعية ، فإن هذه الدراسة تسعى إلى جمع المعلومات في هذا المجال عن طريق إعادة النظر في تعريفات الإنتاجية الجامعية وطرق تقييمها ، الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى توضيح المستويات والمؤشرات وأنماط التقويم المناسبة لتقييم تلك الإنتاجية.

مشكلة الدراسة

لقد أصبحت قضية الإنتاجية الجامعية من القضايا المهمة في السنوات الأخيرة وذلك نتيجة للجهود المختلفة التي تبذل من أجل تطوير التعليم الجامعي وزيادة إنتاجيته ، وتكمن المشكلة في أن القائمين على النظم التعليمية الجامعية لا يوجهون - كما يشير بلانك ١٩٩٣ - إلا قليلاً من الاهتمام لحساب الإنتاجية الجامعية الحقيقية ، ولا يعرفون إلا القليل عن العلاقة بين مؤشرات معينة يجب أن يختاروها كجزء من نظام الحسابية Accountability والأثر الذي يمكن أن تتركه هذه المؤشرات على قضايا

محددة (١٦:٦٥-٦٦). ومن ثم تظهر الحاجة إلى نظام فعال للحسابية يقدم معلومات جوهرية يمكن الاعتماد عليها فى تقييم الإنتاجية الجامعية من خلال وجود أهداف تربوية واضحة ورغبة فى التطوير ونظام معلومات يوجه التقدم نحو هذه الأهداف على المستوى المحلى والقومى .

وتتمثل الأهداف المفاهيمية لنظام الحسابية فى مساعدة مؤسسات التعليم الجامعى على مواجهة المتطلبات القومية المتمثلة فى رفع مستوى الطلاب وإعادة الثقة فى نظام التعليم بالجامعات ، وتقلل المشكلة تكمن فى التباينات الموجودة فى فهم الإنتاجية الجامعية والحسابية التعليمية ، ومن هنا فهذه الدراسة تسعى إلى توضيح مفهوم الإنتاجية الجامعية والحسابية التعليمية ، وكذلك تحديد بعض الأساليب التى يمكن اتباعها فى تقييم الإنتاجية فى الوظائف الجامعية ، وذلك من خلال محاولة الإجابة عن مجموعة من التساؤلات يمكن تحديدها على النحو التالى :

١. ما المقصود بالإنتاجية الجامعية ؟ وما العوامل التى تؤثر فيها ؟
٢. ما المقصود بالحسابية التعليمية وما علاقتها بتقييم الإنتاجية الجامعية ؟
٣. ما أساليب تقييم الإنتاجية الجامعية ؟
٤. كيف يتم تقييم الإنتاجية وجونتها فى الوظائف الجامعية ؟
٥. كيف يمكن وضع رؤية مقترحة لكيفية تقييم الإنتاجية فى الوظائف الجامعية ؟

أهداف الدراسة

تعد الإنتاجية الجامعية فى مؤسسات التعليم الجامعى أمراً على جانب كبير من الأهمية ؛ لكونها تمثل مؤشراً أساسياً للنمو الفكرى والنضج العلمى فى هذه المؤسسات ، هذا بالإضافة إلى كونها تمثل أيضاً دعامة أساسية يستند إليها المجتمع - أى مجتمع - فى مواجهة مشكلاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية . و انطلاقاً من قناعة بأهمية الدور الملقى على عاتق مؤسسات التعليم الجامعى وإيماناً بقدرتها على التطوير والتغيير قام الباحث بإعداد هذه الدراسة فى محاولة لتحقيق الأهداف التالية :

- توضيح المقصود بالإنتاجية بصفة عامة والإنتاجية الجامعية بصفة خاصة.
- تحديد العوامل التى تؤثر فى الإنتاجية الجامعية ، وتحليلها.
- توضيح بعض أساليب تقييم الإنتاجية الجامعية ، وتحليلها.
- توضيح كيفية تقييم الإنتاجية وجونتها فى الوظائف الجامعية.
- تقديم رؤية مقترحة لكيفية تقييم الإنتاجية فى الوظائف الجامعية.

منهج الدراسة

سوف تعتمد هذه الدراسة على منهج البحث الوصفي ؛ نظراً لملاءمته لطبيعتها وفي إطار هذا المنهج سوف يستخدم الأسلوب التحليلي.

خطة الدراسة

لتنفيذ هذه الدراسة سوف يتم اتباع الخطوات التالية :

أولاً : توضيح مفهوم الإنتاجية الجامعية.

ثانياً: العوامل التي تؤثر في الإنتاجية الجامعية.

ثالثاً : تحليل الحسابية وعلاقتها بتقييم الإنتاجية الجامعية.

رابعاً : عرض وتحليل لأساليب تقييم الإنتاجية في الوظائف الجامعية .

خامساً : توضيح كيفية تقييم الإنتاجية وجودتها في الوظائف الجامعية.

سادساً : تقديم رؤية مقترحة لكيفية تقييم الإنتاجية في الوظائف الجامعية.

أولاً : مفهوم الإنتاجية الجامعية

تتعلق الإنتاجية في مؤسسات التعليم الجامعي بشكل تقليدي بمجال واسع من المخرجات فهي تضم تعليم الطلاب وتدريب الباحثين والإسهام في خدمة المجتمع من خلال الاستشارات التي تقدم للمنظمات الخاصة والشعبية وأشياء أخرى ، ومن المخرجات المهمة أيضاً - على الرغم من أنها قد تكون غير واضحة أو ملموسة - الرضا المعنوي لدى من يعملون في مؤسسات التعليم الجامعي والذين يعتمد عليهم كم وكيف ما يقدم من خلال تلك المؤسسات ؛ حيث إن الرضا عن العمل يجعل الفرد أكثر حيوية وقدرة على التجديد والتكيف مع المواقف المختلفة مما يؤدي إلى تقدم الجامعة وزيادة إنتاجيتها.

وقد يصعب فهم إنتاجية التعليم الجامعي دون إدراك للتفسيرات المختلفة لما يعنيه مصطلح الإنتاجية الجامعية ؛ فكثير من الأكاديميين ينظرون إلى أنفسهم على أساس أنهم المسؤولون عن هذه الإنتاجية وجودتها في مجالات التدريس الجامعي والبحث العلمي وخدمة المجتمع ويشككون في جدوى المحاولات التي تتم من خارج المؤسسات التعليمية لفهمها وتقييم جودتها ، كما يعتقد البعض منهم أن تقييم تلك المخرجات قد يقلل من

جودتها ؛ انطلاقاً من قناعة مؤداها أن الكم والكيف قد يُنظر إليهما على أنهما يعملان فـى اتجاهين متناقضين و قد يضحى بالكيف من أجل الكم فى عملية التقييم .

ويتضح التركيز على الكيف أكثر من الكم فى فهم الإنتاجية الجامعية فى دراسة طبقت على أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات الأسترالية حول الحوافز المرتبطة بالتدريس والبحث والخدمة ، حيث وجد أن ٩٠% من أعضاء هيئة التدريس الذين شملتهم الدراسة يؤكدون أن الجودة فى البحث يجب أن تحظى بدرجة عالية فى القرارات الخاصة بترقية عضو هيئة التدريس ، فى حين وجد أن نسبة ٥٠ % منهم فقط يعتقدون أن الكم يجب أن يحظى بدرجة عالية فى قرارات الترقية (٣٩ : ١٧) ويشترك كثير من الأكاديميين فى هذه الرؤية ، ويرون أن هناك معايير متعددة للإنتاجية ، ويرفض البعض منهم استخدام كلمة إنتاجية فى مجال التدريس ؛ لأنها — كما يعتقدون — تشير إلى أن العمل يتم فى مصنع . (٣٥ : ١٠-١٢) والباحث يدعم هذا الاتجاه حيث إن التميز فى التدريس يجب أن يترك أثراً لدى الطلاب أكثر من مجرد حصولهم على قدر من المعلومات ، ويؤدى فى الوقت نفسه إلى غرس الحب لديهم تجاه المقررات التى يدرسونها وإلى توليد الحماس عندهم نحو الموضوعات التى تتضمنها مما يساعدهم مستقبلاً على تعليم أنفسهم.

وهناك اختلاف بين مفاهيم بعض الأكاديميين وغير الأكاديميين عن الإنتاجية فى المؤسسات الجامعية التى تمول تمويلًا شعبياً ؛ فبينما يعتقد المسؤولون الحكوميون ودافعوا الضرائب وأصحاب الأعمال أن دورهم يجب ألا يقتصر فقط على المشاركة فى تحديد ما يجب أن تكون عليه مخرجات مؤسسات التعليم الجامعى ، ويتطلعون إلى وجود مقاييس لإنتاجية هذه المؤسسات تكون أكثر اتساعاً وأكثر تنبؤية وتشمل مؤشرات منطقية مثل معدلات التدريس ومعدلات التخرج ومعدلات العمالة من المتخرجين وحجم الإنتاج المنشور والاستخدام الكفاء للمصادر ، يعتقد القادة الأكاديميون أنهم يقومون بالدور الأساسى فى تشجيع وتعزيز وجود مخرجات تعليمية فعالة فى مؤسسات التعليم الجامعى ، ويرون أيضاً أنهم يمتلكون مفاهيمهم الخاصة عن الإنتاجية والجودة (٣٥ : ١٥).

ويؤكد (ماس وويلجر ١٩٩٥ Mass and Willger) هذا الاتجاه فيشيران إلى أن مفهوم الأكاديميين للإنتاجية يختلف عن المفهوم الذى يتم تطبيقه فى عالم الأعمال ، فبينما يعرفها غير الأكاديميين على أساس أنها "معدل المخرجات إلى المخفلات أو العوائد إلى

التكاليف " ، ينظر الأكاديميون إليها على أساس أن "المخرجات تكون ذات علاقة مباشرة بالمدخلات " ، ومن ثم يميلون إلى إحداث توازن بين الجودة والإمكانات (٢٥: ١٢-١٣).

وبينما تمثل الإنتاجية من المنظور الفنى الاقتصادى تعبيراً عن العلاقة بين المدخلات والمخرجات ، يجد أعضاء هيئة التدريس صعوبة وأحياناً استحالة فى تبسيط العملية التعليمية فى مجرد مجموعة محددة وملموسة من المدخلات والمخرجات بسبب تنوع الخبرات التعليمية الفردية والبرامج والتنظيمات المؤسساتية ، وعلى ذلك فدراسة الإنتاجية فى مؤسسات التعليم الجامعى من منظور اقتصادى غالباً ما تركز على قياس المدخلات أو التكاليف ، وتفترض أن منتجات التعليم تظل كما هى مع مرور الوقت طالما أن هناك صعوبة فى قياسها (٢٧: ١٦) .

وبالإضافة إلى صعوبة قياس المدخلات والمخرجات المتعددة للتعليم الجامعى ، نجد أن اختيار مخرجات معينة للتقويم يكون بمثابة عملية سياسية غالباً ما تتسم بالذاتية (٢٨: ٢٨) . وعلى الرغم من الصعوبة الفنية فى قياس مخرجات العمل الأكاديمى ، نجد أن الاهتمام الجماهيرى بالإنتاجية فى المؤسسات الجامعية يركز بشكل محدد على تقييم مجموعات معينة من النواتج بهذه المؤسسات هى البحث والتدريس والخدمة .

ويمكن توضيح الذاتية والطبيعة السياسية للإنتاجية الجامعية ، وكذلك أى جهد إدارى أو تشريعى لتنظيم مخرجات العمل الأكاديمى من خلال فهم الرؤى الخاصة بأعضاء هيئة التدريس ، إلا أن مثل هذه المعرفة قد تكون مشتتة ؛ حيث إن التعشق فى فهم ما تعنيه الإنتاجية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس ورؤيتهم فى تعريفها يتطلب الإلمام بأسلوب الحياة العملية لهم ، بمعنى أن نفهم كيفية تناولهم للأمور وفهمها ، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال مدخل المقابلات الشخصية المتعمقة مع أعضاء هيئة التدريس والتحاور معهم حول خبراتهم كأكاديميين.

ويفترض المدخل التفسيرى فى فهم ما تعنيه الإنتاجية الجامعية أن المعنى محل جدل ،، (٢٨: ٢٩) وعلى أية حال فالإنتاجية الجامعية فى الدراسة الحالية يقصد بها نواتج الجهود التى يؤديها أعضاء هيئة التدريس فى مجالات التدريس الجامعى والبحث العلمى وخدمة المجتمع .

ثانياً: العوامل التى تؤثر فى الإنتاجية الجامعية

إن عمداء الكليات فى مؤسسات التعليم الجامعى غالباً ما يشعرون بمسئولية مزدوجة نحو إصلاح منظماتهم وتطوير مخرجاتها ، ومن ثم يحاولون نشر التطوير وإصلاح الأمور المتعلقة بالتشغيل اليومي للمنظمة. وتتضمن هذه العملية عدداً من الأسئلة تتعلق بالعوامل التى تؤثر فى إنتاجية هذه المنظمات ، تشمل : ما الدوافع أو القيود الرئيسية التى تؤثر على أعضاء هيئة التدريس وتتغلب على إنتاجيتهم ؟ وما الأهداف التى يسعى أعضاء هيئة التدريس إلى تعظيمها أو تحجيمها ؟ وإلى أى مدى وتحته أى ظروف يحاولون تحقيق الرضا متمثلاً فى السلوكيات التى تصدر عنهم فى شكل مخرجات علمية؟ وهذه الأسئلة تنطبق فى الواقع على أعضاء هيئة التدريس فى جميع مؤسسات التعليم الجامعى سواء كانت حكومية أم خاصة ، إلا أن الأسئلة الأكثر أهمية تتمثل فى تلك المتعلقة بالإنتاجية فى الجامعات الحكومية .

وبمراجعة الأدبيات التى تناولت هذا الموضوع يمكن أن نصل إلى مجموعة متعددة من الإجابات لتلك الأسئلة. ولكى يتحقق ذلك يمكن تقسيم هذه المراجعة إلى أربعة أجزاء تغطى العوامل المالية والاقتصادية والعوامل الاجتماعية والعوامل السياسية والشخصية والعوامل المتعلقة بمهنة العمل الأكاديمى على أساس أن كلاً منها يسهم بجزء فى بناء الإجابة الشاملة.

أ- العوامل المالية والاقتصادية Economic and Financial Factors

يعطى الاقتصاديون اهتماماً كبيراً للقصور الموجود فى المعرفة المتعلقة بوظيفة الإنتاج فى التعليم Education Production Function ، إلا أنهم لا يزالون غير قادرين على تطوير نماذج لوظيفة الإنتاج تكون مناسبة تماماً للتعليم. وعلى الرغم من أن هذا القصور يمثل قيداً رئيسياً على تشغيل المؤسسات التعليمية بكفاءة ، إلا أن البحث قد تركز على أمور مثل التعليم المنظم والمؤسسات التعليمية الفعالة واستخدام الوقت المستهلك فى المؤسسة والوقت المستهلك فى العمل وفعالية الكلفة .

ويعود الفضل إلى (هانوشك ومورنان وليفن وبراون وساكس وبويد وهارت مان Hanushek, Murnone, Levin, Brown, Saks, Boyed & Hartman) فى تحريك البحث نحو الوصول إلى نماذج أفضل لوظيفة الإنتاج فى التعليم ؛ حيث يشير (بويد وهارت مان) إلى صعوبة نمذجة مواقف للتدريس والتعليم وضرورة تطوير السلوك أو

الجهود المبذولة داخل قاعات الدراسة ؛ لأن المنتج في مثل هذه المواقف لا يكون ملمومًا ، ولا يمكن بيعه في السوق بثمن .، ومن ثم يوجهان الاهتمام إلى نظرية X في الكفاءة - X Efficiency Theory التي طورها (لينستين Leibenstein) في الثمانينيات كوسيلة للتعامل بواقعية أكثر مع المواقف التي يكون فيها للتطوير بعيد الاحتمال ، فعندما يكون هناك تطوير غير دقيق يفترض "لينستين" وجود مناطق تتسم بالخمول يترتب عليها اتخاذ قرارات قد لا تكون الأفضل؛ ويفترض من خلال نظرية X في الكفاءة أن مدير المؤسسة التعليمية الفعال هو الذي يعمل على تشجيع الجهود الإضافية التي تساعد على التخلص من تلك المناطق (١٧: ٣٥).

وتشكل مستويات الدعم المالي في المؤسسات التعليمية الحكومية قضية أخرى ترتبط بالإنتاجية ؛ حيث إن هذه المؤسسات غالبًا لا يتوافر لها التمويل الكافي ، ومن ثم فأى جهد لإعادة تصميم عملها بهدف تطوير الكفاءة والفعالية بها يتطلب مصادر تمويل مناسبة تغطي الرواتب والمواد التعليمية وتساعد على توفير حجم مناسب للفصول الدراسية .

وعلى الرغم من ذلك تركز حركة الحسابة في مجال التعليم على المخرجات وتعطي قليلًا من الاهتمام لمصادر التمويل. كما يوجه بعض النقاد - أمثال (ولبيرج ووليام Walberg & William ١٩٧٨) - نقدًا شديدًا للمعلمين بسبب تدني الإنتاجية في مؤسسات التعليم الحكومية ، في الوقت الذي تضاعف فيه الإنفاق على هذه المؤسسات عدة مرات في كثير من دول العالم بعد الحرب العالمية الثانية . ويذهب هؤلاء النقاد إلى أن السياسات والممارسات التعليمية في الفصول الدراسية ، وليست النفقات هي التي تحدد الإنجاز والكفاءة، وأن التغيير في السياسات والممارسات التعليمية بدلاً من النفقات قد يقدم فرصًا أفضل لتحسين الكفاءة وزيادة الإنتاجية في المؤسسات التعليمية (٤٤: ١٧) .

ب- العوامل الاجتماعية Sociological Factors

تتضمن المناقشة التي قدمها "مايرو" و"رون" وآخرون عام ١٩٧٨ حول المنظمات التي تعمل كمؤسسات تحليلًا اجتماعيًا شاملاً لعدم التركيز على الإنتاجية في المؤسسات التعليمية ، حيث كانت نقطة البداية التي انطلقوا منها تتمثل في أن المعاهد التعليمية تمثل إلى أن تكون منظمات مزدوجة بشكل مقلق ، بمعنى أن البناء يكون منفصلًا عن النشاط الفنى ، كما أن النشاط يكون منفصلًا عن آثاره ، وتتضح هذه الازدواجية وتعمق من

خلال خصائص مثل التوجه للقوى نحو ترك الأنشطة التعليمية والمخرجات دون رقابة ودون مراجعة (١٧: ٣٧-٨).

ويمثل التصنيف المذهبى Ritual Classification ، وكذا الثقة المنطقية Logic Confidence أدوات مفيدة أمام أولئك الذين يعملون فى المنظمات التى تتضمن ازدواجية مقلقة وتتميز بالأهداف الغامضة والتكنولوجيات غير الواضحة . وحتى فى حالة توافر تكنولوجيا واضحة ومفهومة للتعليم الفعال ، فقد يودى عدم الاتفاق حول الأهداف والأولويات المختلفة لمؤسسات التعليم إلى وجود صعوبة حول التخطيط الفعال والإدارة (١٨: ٣٨) .

وهذه النقطة تأخذنا إلى القضية المتعلقة بما يتوقعه المجتمع أو عناصره الحاكمة حول ما يمكن أن تتجزه مؤسسات التعليم ؛ حيث يفترض للبعض أن هذه المؤسسات تعزز الحراك الاجتماعى والمجتمع الديمقراطى ، وتحقق كثيراً من المنافع المدنية والجماعية الخاصة بالتعليم ، وفى الوقت نفسه يفترض البعض الآخر أن الطلاب من الطبقة الاجتماعية الدنيا نادراً ما يكونون قادرين على تحقيق قدر أكبر من التعليم أو التقدم الاجتماعى . وتقع مؤسسات التعليم وقادتها فى وسط هذا التوتر الذى يؤكد وجوده خاصة من خلال نماذج المناهج التى تقدم للطلاب الذين ينتمون إلى طبقات اجتماعية مختلفة .

ويمكن توضيح المشكلة من خلال التحليل الذى يقدمه (بويد وهارت مان Hartman & Boyed) حول العدالة فى الالتحاق بمؤسسات التعليم؛ حيث يؤكدان أن المؤسسات التعليمية التى يلتحق بها الطلاب من ذوى القدرات المنخفضة غالباً ما تتلقى القليل من الإمكانيات الضرورية التى تعزز المخرجات التعليمية . وينتهيان إلى أن نقص المكافآت التى تخصص للعاملين فى مثل هذه المؤسسات يودى إلى نقص الرقابة على العملية التعليمية بها مما يزيد من تعقيد المشكلة ويقلل من الاهتمام بالحسابية فيما يتعلق بالمخرجات التعليمية ، ويساعد كذلك على انتشار الفكرة القيمة التى تنظر إلى تكافؤ الفرص التعليمية على أساس أنها مجرد الالتحاق بالمؤسسة التعليمية مع تحمل الطلاب المسئولية الكاملة عن المخرجات (١٧: ٣٨).

ويرتبط هذا التحليل — بالطبع — بالنقد الماركسى للتحيز الطبقي فى النظم التعليمية الرأسمالية. وفى ظل هذا التفسير تكون مؤسسات التعليم مقيدة بكونها أدوات لضبط الاجتماعى وإعادة الإنتاج للبناء غير العادل للطبقة الاجتماعية . من خلال نشر

وتعزيز مهارات مختلفة واتجاهات معينة . ولأن ذلك يحدث تحت مسمى المناقشة الميرتوقراطية بين الطلاب يتم إدراك العملية على أنها عملية عادلة تتم على أساس من تكافؤ الفرص ، ولكنها في الواقع تضيف شرعية وتعزيزاً للنظام القائم .

وحتى عندما يتم رفض هذه الرؤية ، يظل هناك أيضاً سؤال يتعلق بما إذا كانت مؤسسات التعليم من المتوقع حقاً أن تقدم تدريباً عقلياً يتسم بالكفاءة والجودة العالية أم لا ؟ ويوجه (هارت مان و بويد ١٩٩٨) الاهتمام إلى التوتر التاريخي بين الانتقائية والمساواة في التعليم ، ويوضحان أن هناك نظريتين اجتماعيتين تساعدان على تحديد الترتيبات التي تسهل وظيفة المنظمات التعليمية . الأولى : نظرية النظام المبني على التفاوض Negotiated Order وتهتم بكيفية بناء النظام وإصلاحه من خلال عملية من التفاعل بين الأعضاء الذين يتفاوضون حول قواعد مختلفة وترتيبات ومواقف وصور من الفهم معظمها لا تكون رسمية. أما الأخرى : فهي نظرية التبادل Exchange theory التي تم تطويرها بواسطة (هومانز وبلو Homans & Blau) استناداً إلى التكامل الاقتصادي والحاجة إلى ترتيبات مشتركة ومتبادلة بين الجماعات والعمال. وتركز هذه النظرية على التبادل وعلى الترتيبات الخاصة به وعلى التعويض في العلاقات الاجتماعية (١٧: ٣٩) .

ويمكن إجمال العوامل المجتمعية التي تؤثر في الإنتاجية الجامعية في مؤسسات التعليم الجامعي فيما يلي : (٧ : ٨٥)

- أ- البنى الاجتماعية السائدة في المجتمع ؛ حيث إن احترام وتقدير أبناء المجتمع لأعضاء هيئة التدريس ونقمتهم في الدور الذي يقومون به في تنمية المجتمع وتطويره ، ومن ثم توفير الدعم المالي لهم ، كلها أمور تؤثر في الإنتاجية الجامعية.
- ب- سياسات العلم واستراتيجياته ؛ حيث إن التقدم العلمي والتطور التكنولوجي يرتبطان بتوفير سياسات علمية رشيدة تراعي احتياجات المجتمع ومطالبه المختلفة.
- ج- الحريات الأساسية ؛ حيث إنها تعد من مُمهلات البحث العلمي وبالتالي فهي تساعد على زيادة الإنتاجية ، إلا أن ما يحدث في بعض الأحيان أن عضو هيئة التدريس لا يكون حراً في كل ما يدرس أو يبحث بحجة أن هناك اعتبارات أمنية وطنية يجب وضعها في الاعتبار عند اختيار موضوع التدريس أو البحث العلمي .

ج- العوامل السياسية والشخصية Political and Personal Factors

تتأثر الإنتاجية الجامعية لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم الجامعي بعوامل السن والخبرة والدافعية والنوع ؛ حيث يشير (غنايم وهادية أبو كليله ١٩٩٩) إلى أن أعضاء هيئة التدريس غالباً ما تقل إنتاجيتهم مع تقدم أعمارهم وأن الذكور بصفة عامة يكونون أكثر إنتاجية للبحوث العلمية من الإناث ، كما أن الدافعية تؤثر بدرجة كبيرة أيضاً في الإنتاجية الجامعية ؛ حيث تدفع الترقية لدرجة علمية أعلى أو تقلد موقع وظيفي أرفع عضو هيئة التدريس نحو التدريس والبحث والخدمة (١٢: ١٠٥-١٠٦). ويؤكد (نبيل نوفل ١٩٩٠) في هذا الصدد أن عامل الخبرة يكون له تأثير أيضاً على الإنتاجية الجامعية ؛ حيث يكون الإنتاج العلمي قليلاً نسبياً في الخمس سنوات الأولى من عمل عضو هيئة التدريس ثم يرتفع في الخمس سنوات التي تعقبها ثم يعود بعد ذلك إلى الانخفاض (١٠: ٣٤) .

ولقد أدى ظهور نظريات التبادل والتفاوض والفوضى المنظمة ، إلى حدوث طفرة في استخدام الأساليب والموارد السياسية في المنظمات وذلك بالتركيز على الاستخدام الاستراتيجي للتأثير والتفاوض والتوفيق ، وغالباً ما يعود السبب وراء تردد كثير من المؤسسات التعليمية في الاندفاع نحو مزيد من السلوك الإنتاجي إلى الاعتقاد بأن كلفة استخدام مثل هذه التبادلات مع المرعوسين تفوق الفوائد التي يتم تحقيقها ، ولكي يتم فهم هذا الوضع ، يجب أن نحلل القيود التي قد تفرض على قادة مؤسسات التعليم الجامعي عند توجيه وتحفيز أعضاء هيئة التدريس ؛ حيث إن هذه الفئة غالباً ما تتمتع بدرجة عالية من الاستقلالية المدعومة بالمعايير المهنية التي قد تحد من ممارسة السلطة ضدها . ومن ثم فالرقابة الإدارية للمعيد غالباً ما تعتمد بدرجة كبيرة على التأثير الذي يتركه والقوة المستترة التي يتمتع بها.

ومع تقييد الظروف التي يعمل في ظلها أعضاء هيئة التدريس ، يكون من الصعب إحداث توازن بين مطالبهم الشخصية وأهداف المؤسسة التنظيمية ، كما يشعرون بتهديد للمكاسب التي يمكن أن يحققوها ، ومن ثم نجدهم يخشون تلقى أي توجيه أو تقويم ، ويترددون - في ضوء نظرية التبادل ، - في طلب المساعدة أو التضحية من الآخرين خوفاً من الاعتقاد بأنهم لا يتمتعون بالكفاءة أو هروباً من أن يصبحوا مدينين لمن يطلبون منهم المساعدة. وفي هذا الإطار يؤكد "هويل" على أن العمداء وأعضاء هيئة التدريس يجب أن يكونوا مبدعين في استغلال المصادر المحدودة المتاحة لأغراض تبادليه

ويضيف البحث فيما يتعلق بسلوك الاختيار المنطقي والاقتصاد السياسي في مؤسسات التعليم المزيد من الفهم لنظرية التبادل والأساليب السياسية المحدودة . وتبدأ نظرية الاختيار المنطقي بافتراض معقول يرى أن الأفراد يبحثون عن تعظيم رفاهيتهم، ومن ثم يقومون بعمل اختيارات منطقية تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف. عن طريق القوائد والمكافآت التي يمكن أن يحصلوا عليها . وحيث إن المنظمات التي لا تسعى إلى تحقيق ربح يختفى فيها الدافع للمنفعة ، تظهر تساؤلات تتعلق بطبيعة الحوافز التي تعمل هذه المؤسسات التعليمية في ظلها ، مثل : لماذا يصر أولئك القادة على المخاطرة من أجل تغيير وتطوير الأشياء ؟ وما المكافأة التي قد تترتب على ذلك ؟ وكم منهم يسعون إلى ذلك ؟ وإلى أى مدى تتوافر لديهم الرغبة في إنجاز هذا العمل ؟ (١٧ : ٤١) .

ويذهب التحليل الذي يركز على الاقتصاد السياسي المتوجه نحو السوق إلى أن منظمات الخدمات الحكومية التي لا تسعى إلى تحقيق ربح تساعد على إيجاد بناء فاسد من الدوافع لدى العاملين ؛ حيث إن البناء الخاص بالمكافآت في مثل هذه المؤسسات لا يكون موجهاً نحو الأداء (١٨ : ٤٢) . - فعلى سبيل المثال - تعد كثيرًا من مؤسسات التعليم الجامعي من المؤسسات التي لا تحقق أرباحاً ، ومن ثم لا توجد بها مكافآت أو حوافز ، كما أن المرتبات تعتمد - بالدرجة الأولى - على الأقدمية بدلاً من الأداء ، ومن ثم فالعمداء وأعضاء هيئة التدريس قد يبحثون عن مصالحهم الشخصية وزيادة مناقهم الخاصة بشكل منطقي من خلال تعظيم استفادتهم المالية ، عن طريق أمور مثل : زيادة حجم الموازنة الخاصة بهم وتوسيع أنشطتهم داخل وخارج الكلية .

وبإيجاز ، يمكن القول بأن العوامل والأهداف الشخصية للعاملين في المؤسسات التعليمية غالباً ما تأخذ أولوية على الأهداف الرسمية لتلك المؤسسات ، ومن ثم تظهر عوائد غير فعالة - بلغة الأهداف الرسمية - مثل مخرجات الطالب ، أو رضا العميل . وهكذا فالتناقض بين الأهداف الرسمية والشخصية الذي يتشكل من خلال البناء الخاص بالمكافآت في المنظمات التي لا تسعى إلى تحقيق ربح يقدم الأساس للأساليب والمناورات السياسية والبيروقراطية المتميزة والتي تصور تلك المنظمات وعلاقتها بالعملاء والرعاة .

ومن وجهة نظر خاصة بالإنتاجية هناك اتجاه يؤكد أن مجموعة المهام السياسية في حركتها بواسطة البناء الحكومي للتعليم يكون لها عواقب سلبية بالنسبة لفعالية المؤسسات التعليمية ؛ حيث إن قادة هذه المؤسسات - شأنهم شأن الغالبية العظمى من الناس - يحسبون القوائد والتكاليف المرتبطة بأنماط الأداء المختلفة في ضوء البناء

الخاص بالمكافآت السائد ، ومن ثم يحاولون للتغلب على ردود الأفعال والعواقب التي قد تترتب على أدائهم ويسعون إلى تعظيم استفادتهم حتى ولو كان ذلك على حساب إنتاجية المؤسسة . وبسبب أهمية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وبصفة خاصة في ضوء القوة الكامنة في الاتحادات الخاصة بهم قد يميل العمداء إلى إعطاء مزيد من الأهمية لاهتماماتهم بالمقارنة باهتمامات أولياء الأمور الذين لا يمثلهم اتحاد معين (١٧ : ٤٤).

د- العوامل المتعلقة بمهنة العمل الأكاديمي

يفترض بعض الباحثين الذين درسوا الإنتاجية الجامعية في مؤسسات التعليم الجامعي أن مهنة العمل الأكاديمي تتضمن رؤية عامة حول كيفية تقويم المخرجات المختلفة للأكاديميين من تدريس وبحث وخدمة، وأن هذه المهنة تقف ضد أي برنامج خارجي للتقويم أو لتحديد الأولويات . وأن أعضاء هيئة التدريس على المستوى الفردي غالباً ما تكون لهم رؤى متقاربة فيما يتعلق بإنتاجياتهم في ضوء المعايير المهنية الأكاديمية.

ويؤكد (فريدمسون ١٩٨٦ Friedson) أن مراتب وسجلات أعضاء المهنة لا تتأثر بالحركات التي تعمل على إفساد الاستقلال المهني ، ويذهب إلى أن الأعضاء التقليديين للمهن مثل الأكاديميين والممارسين والمديرين في منظمات تطبيقية معينة لا يعترفون بطريقة روتينية بالقوى الضخمة للاقتصاد السياسي ولا يشاركون في صناعة السياسة وتوزيع المصادر الوطنية أو في التحديد السياسي لما تعنيه المشكلات والمتطلبات الجماهيرية. ولكن الذي يقوم بهذا الدور بدلاً منهم هم قادة الروابط المهنية وصفوة من الممارسين والأكاديميين من خلال ما يقدمونه من نصائح رسمية لأولئك الذين يمتلكون القوة والقرار السياسي ، ومن ثم التأثير في وضع وتشكيل القواعد الإدارية التي ينفذ من خلالها التشريع (٢٦ : ٢١٤).

ويرى علماء اجتماع المهن أن الجماهير تمنح الأكاديميين - من منطلق المهنة - سلطة للتدريس وللقيام بالأبحاث انطلاقاً من كونهم يمتلكون معرفة متخصصة في مجال ما من مجالات المعرفة. كما تمنحهم أيضاً كهنبيين - الاستقلالية وحرية التحكم في العمليات الجوهرية في مجال عملهم . ولكن عندما لا تخدم أنشطة المهنة حاجات الجماهير ، غالباً ما يحاول المجتمع تقليص استقلالية هذه المهنة ، ومن ثم فالاعتمادية المالية لمؤسسات التعليم الجامعي تمثل تحدياً لاستقلالية أعضاء هيئة التدريس ؛ حيث

تظهر ضغوط العملاء من طلاب وأولياء أمور ومشرعين وغيرهم ، وفى مقابل ذلك يشكل أعضاء هيئة التدريس - مثل غيرهم من المهنيين - استراتيجيات لحماية أنفسهم من أى تدخل قد ينتقص من استقلاليتهم.

ولكى يتم فهم مدى استجابة أعضاء هيئة التدريس للرقابة والحماية المستزايدة ، يكون من الضرورى فهم التنظيم الخاص بهم على أساس أنه تنظيم مهنى . فأعضاء هيئة التدريس ينظر إليهم على أساس أنهم مهنيون ينظمون أنفسهم ذاتياً ولديهم خبرة فى مجالات عديدة من المعرفة المتخصصة ويتحكمون فى إدارة العمل الخاص بهم ويرتبطون بمؤسسات تنظيمية تهتم بصفة أساسية بتقديم المعرفة فى مجالات معينة ، وتطوير ومراقبة مناهج البحث المستخدمة فى ذلك التنظيم (٢٦: ١٤٩) .

ولا يزال أعضاء هيئة التدريس بالجامعات كمهنيين مستقلين يتأثرون بعلاقتهم بالإدارة واللوائح والحكومات. فالإدارة قد تقدم الحوافز ، أو تضع القيود عليهم لكى يتصرفوا بطرق تساعدهم على تحقيق أهداف الكلية ، كما أن اللوائح قد تتضمن جوانب تنظيمية واسعة أو ضيقة تؤثر عليهم فى أداء عملهم ، وأما الحكومات فغالباً ما تضغط من أجل تنفيذ مناهج محددة تعزز من اقتصادياتها ، أو تواجه احتياجات مواطنيها من التعليم .

والواقع أن أعضاء هيئة التدريس بالكليات قد استطاعوا تحقيق حماية معينة للسلطة الممنوحة لهم (١٢: ٢٣) ، من خلال تنظيم أنفسهم فى عدد من الروابط التنظيمية والمهنية ، بالإضافة إلى احتفاظهم بقوة صناعة القرار الأكاديمى الجوهرى فى معظم أمور الحرم الجامعى ، هذا إلى جانب تحكمهم فى المناهج ، وفى ترقية وتعيين أقرانهم فى الدرجات الأكاديمية المختلفة ، الأمر الذى لا يؤكد سيطرتهم على مكان العمل فحسب ولكنه يعمل أيضاً كآلية لإبعاد التدخل الخارجى من خلال التأكيد على مبدأ الحرية الأكاديمية ، التى تمثل آلية قوية تحمى الاستقلال المهنى ، وتجعل من التدخل فى أى جانب من جوانب العمل الأكاديمى انتهاكاً للحرية الأكاديمية .

وبمثل ظهور حركة الحسابة صراعاً جوهرياً بالنسبة للرقابة على العمل المهنى الأكاديمى ؛ فالمجتمع يمنح الأكاديميين فى مؤسسات التعليم الجامعى سلطة إنتاج وتحديد ونقل المعرفة ، ولكنه عندما بدأ يشعر فى العقد الأخير بأن احتياجاته لا تواجه ، ظهرت حركة لتقويم مخرجات تلك المؤسسات وإن كانت هذه الحركة لم تتخذ الحرية الأكاديمية.

و غالباً ما تصر كل الخطط التى تتضمنها على ضرورة المشاركة النشطة من جانب أعضاء هيئة التدريس فى التخطيط والتنفيذ .

إن سلطة أعضاء هيئة التدريس لم تكن أبداً محل استقرار ، ولقد حاول (بولد ريدج ١٩٧١ Baldridge) أن يفهم العملية العلمية التى يتم من خلالها تقليص هذه السلطة ، وتوصل فى هذا الشأن إلى أن المنظمات المهنية كلما كانت منعزلة اجتماعياً بدرجة عالية ، كان الاستقلال المهنى بداخلها كبيراً ، والعكس صحيح ، كما ذهب إلى أن الضغوط الخارجية التى تؤثر فى استقلالية الكليات والجامعات يمكن أن تتضمن مجموعة عوامل ، منها : (١٤ : ٢٧)

١. كلما كانت الرقابة الخارجية على المصادر كبيرة ، كان الاستقلال المهنى محدوداً.
٢. كلما كانت رقابة أعضاء هيئة التدريس على خصائص العمل (الطالب) محدودة ، كان الاستقلال المهنى محدوداً.
٣. كلما كانت المؤسسة التعليمية وبيئتها تميلان إلى التناغم والتفاهم ، ازداد الاستقلال المهنى لأعضاء هيئة التدريس ، والعكس صحيح .

ولكى يمكن التعامل مع التحكم الخارجى فى المصادر ، يجب أن تبحث الكليات والجامعات عن مصادر بديلة للتمويل ، وتحاول زيادة مواردها ، وتتحكم فى خصائص العمل أو الطالب من خلال تطوير البرامج وتغيير الرسالة والمستويات الأكاديمية ، كما يجب أن يكون لأعضاء هيئة التدريس آليات فى معالجة عدم التناغم بين الكلية والبيئة وهو ما يطلق عليه وضع الحماية المعيارى للحرية الأكاديمية ؛ حيث إن هذه الآليات تقضى أعضاء هيئة التدريس من البيئة العدائية .

ويمكن فهم الاستقلالية وتنظيم العمل الأكاديمى من خلال فحص علاقة المهنيين ببيئتهم بدلاً من التركيز على الطبيعة الداخلية للمهنة نفسها أو على المعهد الأكاديمى . وتمثل القائمة التالية مجموعة من العوامل التاريخية التى أدت إلى تقليص استقلالية العمل الأكاديمى كمهنة وزيادة الحسابية والرقابة عليه : (١٤ : ١٥)

- زيادة النفد الخارجى من قبل المراكز التربوية والمسؤولين الحكوميين وأعضاء الروابط المهنية والمواطنين .
- الزيادة السريعة فى كلفة التعليم الجامعى .
- الزيادة الكبيرة فى معدل المشاركة .

- التغير في سياسة التمويل من المنح إلى القروض الطلابية وفي سياسة التمويل الحكومية من التخصيص إلى فرض الرسوم.
- التغير في البيئة الخاصة بمكافآت وترقية أعضاء هيئة التدريس التي تركز على إنتاجية البحث أكثر من التدريس والخدمة في بعض الأحيان.

وبينما يتمتع أعضاء هيئة التدريس بدرجة عالية من الاستقلالية في ظل مبادئ الحرية الأكاديمية والتنظيم الذاتي ، نجد أن السلطة المهنية لهم قد تمارس في إطار الرقابة البيروقراطية على المستوى المؤسسي والخارجي. ويذهب (دوريا ١٩٨١ Duryea) إلى أن الكليات والحكومات دائماً ما كانت بينهما علاقة على امتداد التاريخ، وقد ازدادت في القرن العشرين القوة المهنية لأعضاء هيئة التدريس كي تتمكن من مواجهة القوى المخالفة التي زادت من دور الحكومات في شؤون التعليم العالي" وتعتمد هذه القوى على عنصرين أساسيين الأول : يتمثل في الأسس الشرعية لوجود الكليات والجامعات ، أما الآخر : فيتمثل في الدعم المادي الذي يقدم إليها من المصادر الحكومية (٢٣ : ٢٣) .

ويتفق هذا الوضع مع الثورة العلمية الحديثة التي تركزت في الكليات والجامعات بالإضافة إلى المراكز البحثية . ومع زيادة أهمية إنتاج المعرفة من الناحية الاجتماعية وزيادة تكاليف إنتاجها ازداد تأثير الجامعات بالتمويل الحكومي والمشارك، وعندما تصبح المؤسسة أكثر جماهيرية وترتفع كلفتها تصبح إنتاجيتها محل اهتمام من الناحية السياسية وموضع فحص وتدقيق وحسابية من الدولة.

ثالثاً : الحسابية وتقييم الإنتاجية الجامعية

لقد أصبح تأمين المصادر والتسهيلات المناسبة المطلوبة لتوفير التعليم للجميع شيئاً مهماً بصرف النظر عن الخلفية الأسرية أو الموقع الجغرافي. وقد كانت المساواة بين أبناء المجتمع في مجال التعليم حتى نهاية الستينيات لا تفهم من خلال مصطلحات المخرجات التعليمية، ولكن من خلال مصطلحات القبول أو المدخلات ، وقد بدأت قضية المساواة في الفرص التعليمية من هذه النقطة استناداً إلى قناعة واسعة بأن معظم الفقراء يذهبون إلى مؤسسات تعليمية دون المستوى من حيث أعضاء هيئة التدريس ، والمصادر والتسهيلات، مما يؤدي إلى اختلاف تحصيل الطلاب بصفة جوهرية طبقاً للطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها . وقد أدى ذلك إلى ظهور حوار واسع تضمن إعادة تحليل

للبائانات وإعادة تعريف للفرص التعليمية ، بالإضافة إلى اتساع نطاق البحث المتعلق بفعالية المؤسسات التعليمية والممارسات التي تتم بها .

ومع نهاية السبعينيات من القرن العشرين ازداد الاهتمام الشعبي بما بدأت تنشره الصحف في الولايات المتحدة الأمريكية حول تراجع مستوى تحصيل الطلاب في هذه الدولة بالمقارنة بأقرانهم في الدول الأخرى وخاصة في مجالي الرياضيات والعلوم ، ومع بداية الثمانينيات من القرن نفسه ازداد الشعور في أمريكا بوجود أزمة خاصة بعد ظهور تقرير (كولمان Coleman) في عام ١٩٨١ بعنوان "المدارس العامة والخاصة" ، ومع ظهور سلسلة من ثلاثة أجزاء في مجلة نيوزويك في عام ١٩٨١ بعنوان : " لماذا تفشل المدارس العامة ؟ " ومن هنا فقد تم تعريف العدالة في مجال التعليم من قبل إدارة "ريجان" من خلال مصطلحات الكفاءة ، أو الامتياز فيما يتعلق بمخرجات تحصيل الطالب (١٧ : ٢٦)

وقد ربط تقرير " أمة في خطر A Nation at Risk " في عام ١٩٨٣ بين تحقيق الامتياز في التعليم بالولايات المتحدة والتفوق الاقتصادي ، ومع ازدياد الإحساس بالأزمات الخاصة بإنتاجية الصناعة الأمريكية ومدى قدرتها على المنافسة مع المنتجين الأجانب استمرت حركة الإصلاح التي تسعى إلى إيجاد مؤسسات تعليمية تنسجم بالامتياز ، كما ظهرت قوى كثيرة تعزز الضغوط من أجل تحسين إنتاجية المؤسسات التعليمية ، منها القيود والاتجاهات الاقتصادية ، انطلاقاً من قناعة مؤداها أن إنفاق المزيد من الأموال ليس من الضروري أن يؤدي إلى مخرجات أفضل من قبل المؤسسات التعليمية وأن الممارسات الفعالة في المؤسسات التعليمية لا تتطلب إلا زيادة قليلة في النفقات وقد لا تحتاج إلى هذه الزيادة ، ومن ثم فقد ازداد الاهتمام بالحسابية وفعالية الكلفة Accountability & Cost- effectiveness (١٧ : ٢٨) وأصبحتا من العناصر المهمة في السياسات المعاصرة للإنتاجية في المؤسسات الجامعية من خلال التركيز على :

أولاً : مخرجات تعليمية تتحقق بكفاءة من خلال نظام شامل وكفاء للتعليم .
ثانياً : انتشار فكرة حق كل مواطن في تعليم فعال بصرف النظر عن الخصائص المتعلقة بالخلفية الاقتصادية أو الاجتماعية.

لقد اقترن التدقيق الحكومي المتزايد في كثير من المجتمعات بمزيد من متطلبات الحسابية ، وقد استجابت مؤسسات التعليم الجامعي في هذه المجتمعات لهذه الحسابية من خلال الموافقة أو النضال بالموافقة على متطلباتها انطلاقاً من قناعة مؤداها أن الجامعات

تعد منظمات مؤسساتية تسعى إلى تحقيق الشرعية في إطار من الحسابية مما يحميها من أي تدخل في العمليات الجوهرية والقيم الخاصة بها وبأعضاء هيئة التدريس فيها .

ويظهر المناخ الخاص بالحسابية من خلال القوى الخارجية للرقابة سواء الحكومية أم غير الحكومية ، وغالباً ما تكون من قبل الجهات الحكومية أو البيروقراطية عن طريق اللوائح الحاكمة أو المسؤولين الإداريين ؛ حيث إن الجهات الحكومية تحاول أن تبين للجماهير أنها هي التي تمول مؤسسات التعليم الجامعي. وغالباً لا يستجيب أعضاء هيئة التدريس بسهولة للمتطلبات الخاصة بالحسابية ، ويستخدمون عدداً من الاستراتيجيات لمواجهة الرقابة الخارجية مثل : استخدام القوة المجمعمة للمنظمات المهنية ومبادئ الحرية الأكاديمية والاستقلالية التي صاحبت ظهور العمل الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس كمهنة (٣٠ : ٣٥) .

وتمثل الحسابية أحد العناصر المهمة التي تؤدي إلى حدوث تغيير في إنتاجية مؤسسات التعليم الجامعي في الوقت الحاضر . ولقد كانت هناك ثلاثة عوامل ساهمت بالتبادل في تشكيل الإطار العام لهذه الحركة فسي المجال الجامعي ، يمكن إجمالها على النحو التالي : (٣٠ : ٣٨)

أولاً : تغير الدور المتوقع لمؤسسات التعليم الجامعي من إنتاج الخبرة و تقديمها إلى النخبة إلى إعداد نسبة كبيرة من الطلاب للوظائف ومواجهة الحياة ، الأمر الذي أدى إلى زيادة أعداد هذه المؤسسات ، وزيادة المخصصات المالية لها ، ومن ثم زيادة اهتمام الرأي العام بكيفية إنفاقها للأموال التي تخصص لها وللمردود الذي يتحقق من وراء ذلك .

ثانياً : تراجع التعزيز والدعم المقدم إلى كثير من مؤسسات التعليم الجامعي بسبب شكوك قطاع عريض من الجماهير تجاه مخرجات هذه المؤسسات ؛ ففي السابق كانت معظم المهن تحظى بدرجة كبيرة من الاحترام ، ولكن مع انتشار هذه المهن ودخول أعداد كبيرة في معاهدها وتدنى المستوى ظهرت نحوها نظرة مملوءة بالشك من قبل الجماهير أدت إلى زيادة الطلب على تقييم إنتاجية هذه المعاهد في ضوء نفقاتها المالية .

ثالثاً : ظهور توقع عام بضرورة تقييم البرامج التي يتم تمويلها شعبياً في ضوء فعاليتها نتيجة لاتساع دور الحكومات وقيود الميزانية المناسبة .

وتمثل الحسابية اتجاه ذا صلة بحركة العودة إلى الأصول Back to Basics ، وهي كلمة تشير إلى عديد من الاتجاهات الحديثة في التربية تتراوح ما بين الهندسة التعليمية

إلى سيطرة المجتمع وتحكمه في مخرجات المؤسسات التعليمية ، والواقع أن الحسابية من الصعب وضع تعريف محدد لها ؛ لأنها تتعلق بنطاق واسع من الأفراد ؛ حيث إن الهدف العام الذي تسعى إلى تحقيقه يتمثل في " تغيير التعليم والسيطرة عليه " (٢٢ : ١٦) .

وقد أخذ مفهوم الحسابية من مجال الإدارة ودخل مجال التربية بواسطة (ليون ليسنجر Leon Lessinger) في عام ١٩٦٩ . وهو مفهوم يشير إلى من يلتزم بعقد لتنفيذ عمل معين . وتعرف الحسابية التعليمية في ظل هذا المفهوم على أنها : " سياسة معلنة تتبناها جهة مثل وزارة التعليم تطلب من خلالها تقارير منتظمة عن المبالغ المنصرفة لتنفيذ نتائج معينة ، ويرتكز المفهوم على ثلاث قواعد أساسية تشمل : إنتاجية المؤسسة ومراجعة هذه الإنتاجية ثم تقرير الجمهور بخصوص المبالغ التي تم صرفها لكي تتحقق هذه الإنتاجية " (١٥ : ٢٢٩) .

والواقع أن الأدب المتعلق بمصطلح الحسابية يشير إلى وجود عدد كبير من التعريفات لهذا المصطلح ، وهذه التعريفات تتدرج من التعريفات العريضة إلى التعريفات المحددة ، ففي بحث له بعنوان إطار عمل مفاهيمي للحسابية في مجال التعليم يقدم (ليفن ١٩٧٤ Levin) مجموعة تعريفات للحسابية يمكن تناولها على النحو التالي : (٢٣ : ٣٦٥ - ٣٦٦)

الحسابية - كما يعتقد "ليفن" - هي عبارة عن تقرير عن الأداء يتم من خلاله تقديم تقارير دورية عن التقدم الذي يحققه النظام التعليمي ، وقد تعتمد هذه التقارير على نتائج الأداء المتعلق بالتمويل أو أداء الطالب أو عضو هيئة التدريس ؛ حيث إن هناك افتراض متعلق بالسوق يرى أن الحسابية يمكن أن تتحقق من خلال تقديم المعلومات المتعلقة بالأداء للجمهور .

وكمعلية فنية ، يرى "ليفن" أن الحسابية تقدم حلاً لمشكلة من خلال " تقديم البضائع بتكلفة معقولة " ، وهذا المدخل يركز على التقيين standardization والأداء واستبعاد الهيئة غير المنتجة سواء من المعلمين أم المديرين ، كما يقترح " تحليل لتكلفة الفائدة cost-benefit analysis للخدمات التعليمية .

ويذهب "ليفن" إلى أن الحسابية تمثل أيضاً جزءاً من العملية السياسية ينظر من خلاله إلى المؤسسات التعليمية على أنها تمثل نتيجة لشئ يرغب أفراد المجتمع في تحقيقه ، حيث توجد العديد من التحالفات التي تسعى للسيطرة على عمليات هذه المؤسسات ومخرجاتها ، وفي ضوء هذه الرؤية تكون السيطرة للجمهور الأكثر قوة .

ويؤكد "ليفن" أن المؤسسات التعليمية لكي تكون حسابية بصورة حقيقية لابد وأن يكون هناك إجماع على إنتاجيتها التي يمكن تصنيفها في مجموعتين : (٣٦٧ - ٣٦٨) الأولى : الإنتاجية المباشرة Direct Productivity مثل الدرجات التي يتم تحقيقها على اختبارات التحصيل .

الأخرى : الإنتاجية غير المباشرة Indirect Productivity والتي تتمثل في المكاسب الاجتماعية .

ونعرف جمعية الحسابية والمتابعة التعليمية بولاية ميسوري الأمريكية نظام الحسابية على أنه " إنتاج للمعلومات الجوهرية اللازمة لتقييم إنتاجية المؤسسات التعليمية على مستوى الأقاليم وعلى مستوى الدولة " (٣٨ : ١٤) ، وفي ضوء هذا التعريف يقدم هذا النظام المعلومات على مستوى الأقاليم أو الدولة حول أحوال المؤسسات التعليمية ومستوى إنتاجيتها بأسلوب مقبول ومفهوم بالنسبة لأولياء الأمور والطلاب والمواطنين والمعلمين وصانعي السياسة .

ولكي يكون النظام التعليمي أكثر إنتاجية توصي الرابطة القومية لمكاتب التربية على مستوى الولايات بأمريكا National Association of State Boards of Education بأن تتضمن نظم الحسابية المظاهر التالية : (٣٨ : ١٧)

- الاعتماد على رؤية واضحة لرسالة التعليم في الدولة .
- الاعتماد على الإنتاجية بأشكالها المختلفة .
- استخدام مؤشرات متعددة .
- التركيز على أداء المؤسسة التعليمية في التطوير والتوزيع المناسب للمصادر .
- تقديم تقارير للجماهير حول مستوى الطلاب في المؤسسات التعليمية .
- الإسهام في تحقيق العدالة التعليمية من خلال تحديد المستويات المتوقعة تحقيقها من قبل الطالب والمعلم والمؤسسة التعليمية .
- تشجيع تنظيم جمع البيانات بين مؤسسات التعليم .
- تكوين نظم ديناميكية تسمح بالتحديث الدوري .

ويمكن إجمال نظم الحسابية التعليمية التي نراعى في الوقت الحالي عند تقييم مؤسسات التعليم الجامعي وإنتاجيتها على النحو التالي :

- الحسابية السياسية Political Accountability ويتم من خلال انتخاب الأعضاء التشريعيين وإدارات المؤسسات التعليمية .

- الحسابية القانونية Legal Accountability وتتم من خلال عدم التمييز وتوفير فرص متساوية أمام الجميع في مؤسسات التعليم.
- الحسابية البيروقراطية Bureaucratic Accountability وتتم من خلال مكاتب تعمل على الانضباط واتباع القواعد والتنظيمات.
- الحسابية المهنية Professional Accountability وتتم من خلال التزام أعضاء هيئة التدريس وباقي العاملين بالمؤسسات الجامعية بمستويات مهنية من الممارسة.
- الحسابية المتعلقة بالسوق Market Accountability وتتم من خلال مراعاة المؤسسات الجامعية لاحتياجات الآباء والطلاب والمجتمع.

ويضيف (ماكفرصن ١٩٩٦ Macpherson) أنه لكي تكون نظم الحسابية فعالة وتعمل على تعزيز إنتاجية المؤسسات الجامعية ، لابد أن تراعى النقاط التالية : (٣٤ : ٩٦)

- تحديد الأهداف الأولية التي يعمل النظام على تحقيقها.
- بناء نماذج من الالتزامات المعقولة (لمن؟ وكيف؟ وعلى أى أساس؟).
- تحديد طبيعة البيانات المطلوبة.
- تحديد كيفية التعامل مع البيانات المجمعة وتخزينها واستخدامها.

وقد طور (بيوراب وبريملي وجارفيلد ١٩٩٩ Brimley & Garfield Burrup) مجموعة من المبادئ والإجراءات تشكل أساساً لنظام محاسبي فعال يمكن استخدامه في تقييم الإنتاجية في مؤسسات التعليم الجامعي يشمل العناصر التالية : (٢٠ : ٣٠٣-٣٠٤)

- ١- الدقة Accuracy حيث إن العوائد التي تتحقق من وراء تطبيق نظام محاسبي لا يتسم بالدقة غالباً ما تكون محدودة ، فالدقة تكون مفيدة في تحديد الأخطاء وكشفها ؛ لأن الأخطاء حتى وإن كانت قليلة فقد لا تجعل فقط التقارير المالية غير فعالة وقليلة الفائدة ولكنها قد تدمر سمعة الإدارة والصورة الإيجابية التي تكون قد حققتها .
- ٢- الحداثة والشمولية Completeness and Currency فالسجلات الناقصة والقديمة للإجراءات والمراجعات الحسابية لا تقدم إلا القليل من المساعدة في متابعة الميزانية وتوضيح الإجراءات المالية والدفاع عن الموازنة المطلوبة في المستقبل .
- ٣- البساطة Simplicity فالإجراءات والممارسات الحسابية في المعاهد والكليات تسعى إلى تقديم بيانات للعملاء ومجالس الكليات والبيئة المحلية المحيطة ، وهذه البيانات تكون ذات قيمة فقط عندما تكون مفهومة ، ومن ثم بالبساطة تعد شيئاً ضرورياً في الممارسات الحسابية . وتتمثل هذه البساطة في توضيح ما أنجزه المعهد

أو الكلفة وتكلفة هذا الإنجاز ومصادر التمويل والشروط المالية التي يجب أن يتم الصرف في ظلها بأسلوب بسيط ومفهوم .

٤- الاتساق Uniformity فعندما تكون هناك مقارنة في التكاليف بين كليتين تكون هذه المقارنة غير مجدية ، وربما تكون مضللة إذا لم يكن هناك اتساق بين المفردات التي تتم المقارنة بينها في المؤسستين . كما أن الممارسات المالية والإجراءات المحاسبية يجب أن تكون هي نفسها في كلتا المؤسستين إذا كان لهذه المقارنة أن تكون ناجحة ومفيدة .

رابعاً : أساليب تقييم الإنتاجية الجامعية

يعتقد الكثيرون أن الإنتاجية في مؤسسات التعليم الجامعي يجب أن تكون أكثر حسابية ، كي تتمكن من تلبية حاجات هذه المؤسسات وحاجات المجتمع . ويؤكدون أنه بصرف النظر عما إذا كانت نظم التعليم الجامعي الحالية تقدم تعليمًا جيدًا أم تحاول إحداث نوع من التطور ، لابد وأن تتوافر مستويات أكاديمية واضحة وفهم عام من قبل المجتمع لجهود الإصلاح التعليمي وأهدافه ، بما يؤدي إلى تضافر وتكامل الجهود لمواجهة التوقعات ، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال عدة أساليب لتقييم الإنتاجية في مؤسسات التعليم الجامعي ، تشمل :

- أسلوب تحديد المستويات.
- أسلوب الاختبارات .
- أسلوب التقويم .

ويمكن تناول هذه الأساليب بشيء من التفصيل على النحو التالي :

١ - المستويات كأسلوب لتقييم الإنتاجية الجامعية

لقد كُتِبَ الكثير عن تأثير حركات الإصلاح المبنية على المستويات في مؤسسات التعليم الجامعي ، وكان تركيز العديد من الباحثين ينصب على مناخ الإصلاح ومخاطر التعليم العادي الذي لا يتم بالتميز على نمو الأمم وتقدمها وقوتها (٤٣ : ٣) ومن هنا فقد طالب هؤلاء الباحثون بوضع مستويات واضحة للإنتاجية الجامعية وتركيز الإمكانات والجهود حول تحقيق هذه المستويات ، ويتطلب ذلك تحديد توقعات المجتمع ككل وكذا

توقعات المجتمعات المحلية وذلك لتطوير مقاييس لقياس التقدم ، واستراتيجيات لمساعدة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على مواجهة هذه المستويات.

وفى الوقت الذى تسعى فيه العديد من الدول لمواجهة التحديات القوية المتعلقة بضرورة وجود مستويات عالية من الإنتاجية الجامعية، لابد وأن تعطى هذه الدول أيضاً اهتماماً مصاحباً لبناء وتنفيذ مقاييس لقياس التقدم نحو تحقيق تلك المستويات. ويتطلب وضع هذه المقاييس وتنفيذها توافر البيانات الخاصة بالطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومعاهد التعليم وأداء النظام ، ويمكن أن تتوافر مثل هذه البيانات من خلال إخضاع معاهد التعليم وأعضاء هيئة التدريس والطلاب لنظم الحاسبية من خلال مستوى عام على المستوى الدولى أو الإقليمى أو الوطنى ، وإن كان السائد حتى الآن هو توافر عدد من المستويات المحلية التى يتم حساب الإنتاجية الجامعية فى ضوءها وعدم توافر مستويات عامة على المستوى الدولى (٤١: ٧) .

إن كلمة مستويات من الممكن أن تسبب بعض المشكلات فى فهمها ؛ فالقاموس يعرف المستوى على أساس أنه معيار يتم قياس كم وكيف شيء ما فى ضوءه . فالذهب — على سبيل المثال — يعد معياراً علمياً وموضوعياً لشيء قيم لا يخطئ الناس العاديون أبداً بشأنه. ويمثل مستوى التعلم أو مستوى المؤسسة التعليمية بالنسبة للغالبية العظمى من الناس شيئاً مشابهاً لمستوى الذهب. حيث إنهم يفترضون أن أى شيء يمكن قياسه لابد وأن يقاس . وأياً كانت المعدلات فيجب أن تكون معدلات علمية .

ولكن المستويات لا تكون فى جميع الأحوال علمية وثابتة أو دقيقة ؛ حيث إن كثير منها يتسم بالذاتية كما أن بعضها يكون جيداً والبعض الآخر يكون غير ذلك ، وفى بعض الحالات يكون جدول المعدلات — الذى يحدد مدى تحقق المستوى — موضوعاً بنسب مرتفعة ، وفى بعض الحالات الأخرى يكون بنسب متدنية . وقد لا يتم تحليل المستويات علمياً لتحديد ما إذا كان لها صدق عام ، كما أنه لا يتم قياسها بواسطة شيء ما دقيق غير مثير للجدل مثل جهاز للترموتر أو مقياس الضغط .

ويُعد تحديد المستويات فى معظم الأحوال عملية ذاتية ، ولأغراض التقويم يجب أن تتحول إلى مؤشرات أداء ؛ فأحياناً تستخدم الاختبارات الرسمية فى تحديد المستويات ؛ حيث يتم تسجيل الإجابات سواء كانت صحيحة أم خاطئة فى ضوء استجابات محددة لها أوزان بالأرقام ، وفى أحيان أخرى يتم تصنيف الاستجابات فى مستويات للأداء تشمل

(المبدئي والمتوسط والمتقدم) ، ثم يفحص الخبراء العمل الذي يؤديه الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس ويصفونه باستخدام هذه القواعد وهي عملية ذات مغزى كبير ولكنها في الوقت نفسه تتضمن كثيراً من المشكلات (٤٠ : ٦١).

ويطبق مثل هذا التصنيف في المركز الوطني لتقييم الإنتاجية الجامعية في الولايات المتحدة ، حيث تم تحديد مستويات للإنتاجية الجامعية في عام ١٩٩٤ تحت مسميات (أساسى ومتوسط ومتقدم) ويستخدم العديد من النقاد في المعاهد الأمريكية هذه المستويات للإشارة إلى أن هذه المعاهد تعمل بطريقة سليمة. أو على أنها ليست كذلك ، وتحتاج إلى دراسة وفحص دقيق (٤٠ : ٦٢). ويذهب (سيرجيو فاني ٢٠٠٠ Sergiovanni) في هذا الصدد إلى أن المستويات تعتمد على أحكام توضع بواسطة الخبراء ، وقد لا تعكس الحقائق المؤكدة (٤٢ : ٨٢) ، ومن ثم فكثير من الجماعات يعتقدون أن الخبراء يحددون مستويات عالية مما يؤدي إلى تحقيقها بدرجة منخفضة عما هو متوقع .

وتتلخص المسألة في أن المستويات العلمية تتسم بالقصور عندما ينظر إليها على أنها "مستويات ذهبية" ، ومن ثم يظهر التساؤل : وهل من الحكمة أن نواصل استخدامها ؟ وتكون الإجابة بالطبع نعم ، ولكن يجب أن نتناول المعلومات التي تقدمها على أساس أنها معلومات تساعد على الفهم والتخطيط وليست كتعبير عن أحكام نهائية. ويمكن إصلاح النظام الحالي للمستويات من خلال تطوير مدخل جديد يراعى اهتمامات المجتمع وحاجة المؤسسة التعليمية إلى حماية وتنمية عالم الحياة الخاص بها، وذلك باستخدام شكل من أشكال المستويات سواء المقتنة أم المتعددة.

أ- المستويات المقتنة

إن بناء مجتمعات تعليمية متنوعة وفعالة تركز على الكفاءة يعد من الأكارم الجيدة ، ولكننا لا نستطيع أن نحقق ذلك في ظل وجود مستويات مقتنة تفرض على كل مؤسسات التعليم الجامعي توقعات ومخرجات واحدة من الممكن أن تعرض بناء المجتمع للخطر . ويمكن تجنب هذه المشكلة بالتحول إلى المستويات المتنوعة ، حيث إنها تساعد على بناء مجتمعات أكاديمية أكثر فعالية .

ويمكن للمستويات المتنوعة أن تلعب دوراً مهماً في بناء أنواع مختلفة من المدارس الأكاديمية التي نحتاج إليها . وعلى الرغم من ذلك فقد تعمل — بدلاً من تعزيز الحياة الأكاديمية — على وضع الخاصية التنظيمية للمؤسسة التعليمية في خطر عن طريق

توفيق إنتاجيتها للاحتياجات والطموجات المحلية ، ومن ثم عرقلة الإنتاجية الجامعية الفعالة بمفهومها الشامل (٤٢ : ٧٠) . وقد لا يكون تغيير هذا الوضع أمراً سهلاً ، ومن ثم فهذا الشيء قد يؤثر القلق الذى يؤدى بدوره إلى إفساد الأفكار الجيدة حول تحديد شكل الإنتاجية الجامعية والحد الأدنى لها الذى يجب أن يتم بصرف النظر عن التقاليد والقيم والاحتياجات والاهتمامات المحلية .

ويتمثل الدفاع عن المستويات المقننة للإنتاجية الجامعية فى أن الأباء وأعضاء هيئة التدريس والخبراء وأصحاب الأعمال والسياسيين ولقادة يكونون ممثلين فى اللجان المحددة من قبل الدولة والمعنية بكتابة أو اتخاذ قرار بشأن المستويات. وتحدد الأهداف — بدرجة كبيرة — الوسائل ، وهذه العملية تتضمن قوة مركزية لها رقابة فعلية كاملة على الإنتاجية الجامعية . وهنا يكون السؤال: من يراقب من ؟ ومن يراقب ماذا ؟ وكيف سيصبح حال مهنة العمل الأكاديمي وكذلك عالم الحياة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس على المستوى الفردى ؟ (٤٢: ٧٧)

ب- المستويات المتعددة

إن سيطرة عالم النظم على عالم الحياة الواقعية فى مجال المستويات كأسلوب من أساليب تقييم الإنتاجية الجامعية يكون له أثار سلبية على ثقافة وشخصية وأداء المعهد أو الكلية على المدى البعيد ؛ فالتفرد وحرية التصرف تكون مطلوبة وضرورية لازدهار شخصية وثقافة المعهد . ولكن هل الحل هو الابتعاد عن المستويات كأسلوب من أساليب تقييم الإنتاجية الجامعية وغيرها من تطبيقات عالم النظم ؟ بالطبع الإجابة لا ؛ لأن مؤسسات التعليم الجامعى تعمل بشكل جيد عندما يتم التعبير عن عالم النظم وعالم الحياة معاً ، ويكون التساؤل هل من الممكن إيجاد مثل هذا النظام ؟ وتكون الإجابة بنعم إذا توافرت الإرادة فى بنى مدخل متعدد الطبقات فى بناء المستويات ومدخل مشترك للحسابية يتضمن مكوناً محلياً قوياً . ويتميز نظام المستويات المتعددة والحسابية المشتركة بالنسبة للإنتاجية فى مؤسسات التعليم الجامعى بما يلى : (٤٢ : ٨٩)

— مشاركة مجالس الكليات وأعضاء هيئة التدريس والأباء وحتى الطلاب فى وضع هذه المستويات .

— الاتساق مع المثالية الديمقراطية وتقديم الأساس للاختيار الصحيح.

— تزويد الطلاب والأباء ببدائل مختلفة للاختيار من بينها.

- اختلاف هذه المستويات مع تحرك الإنسان من بيئة إلى أخرى ؛ حيث إن بيئات الكليات والكليات نفسها في هذه البيئات تختلف.

٢- التقويم كأسلوب لتقييم الإنتاجية الجامعية

أ- الاختبارات المقننة

يرى البعض أن تنفيذ الحسابية في مؤسسات التعليم الجامعي من الممكن أن يتم من خلال استخدام اختبارات مقننة لتقييم الإنتاجية الجامعية . ولكن هناك ثلاث مشكلات من الممكن أن تظهر ، وهي :

أولاً : هناك عوامل كثيرة من الممكن أن تؤثر في نتائج هذه الاختبارات منها العوامل الديموجرافية المتعلقة بالعمل الجامعي.

ثانياً : قد لا يستطيع أعضاء هيئة التدريس التحرك إلا في حدود النقاط التي تری مؤسسات الاختبار بأنها مهمة.

ثالثاً : تحتاج الحسابية إلى وقت وجهد وأساليب جديدة للتدريب على إجراء الاختبارات وتصحيحها وتسجيل النتائج وحفظها.

ويرى أنصار الاتجاه الإنساني أن الحسابية تحول المؤسسات التعليمية من كونها أماكن للإبداع الإنساني التلقائي الذي يؤدي إلى النجاح والثقة بالنفس ، إلى أماكن رسمية باردة لإجراءات قياسية لا تحقق إلا القليل من الإبداع، ويذهبون إلى أن حركة الحسابية قد أدت إلى زيادة قوة وتأثير مؤسسات الاختبار في البيئة التعليمية ، فلو أن المؤسسات التعليمية في منطقة معينة تريد أن تقيم إنتاجيتها في ضوء المعايير القومية أو المعايير المحلية يكون من الضروري لها أن تعتمد على الاختبارات المقننة ، ومن هنا يمكن القول بأنها قد تشكل أمثلة للضغط البيئي على النظام التعليمي. (١٥: ٢٢٣)

إن الجدل حول الاختبارات يعد شيئاً معقداً ، ومن ثم يشعر البعض بأن هذه الاختبارات يجب ألا تستخدم على الإطلاق في تحديد المستوى في العمل الجامعي ، ويرون أيضاً أن الاختبارات المقننة تعد عائقاً رئيساً في تحقيق فرص متكافئة . ويوجه أنصار الاتجاه الإنساني انتقادات للاختبارات كأدوات لتقييم الإنتاجية الجامعية في ضوء اعتبارات مختلفة يمكن إجمالها على النحو التالي : (١٥ : ٢٣٥)

١- صعوبة قياس كفاءة الفرد من خلال الدرجات التي يحصل عليها على الاختبارات.

٢- الحاجة إلى مفهوم للإنتاجية الجامعية أوسع من مجرد ما يتم قياسه من خلال الاختبارات.

٣- تحيز الاختبارات إلى بعض الجماعات وتأثيرها على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

٤- تؤدي الاختبارات إلى وجود حالة من القلق والتنافس تؤثر على الاستمتاع بالعمل

ولا تأتي الانتقادات الموجهة للاختبارات فقط من جانب المدافعين عن الاتجاه الإنساني فى التعليم ، فقد أقرت الرابطة القومية للتعليم فى الولايات المتحدة (National Educational Association (NEA أن استخدام اختبارات الذكاء والتحصيل يؤدي إلى إحداث ضرر كبير فى المقارنة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب ، ومن الممكن أن يؤثر سلباً على فهم الأفراد لذاتهم وتصنيفهم فى مجموعات ، مما يسبب لهم حالة من عدم الارتياح ، وذلك من منطلق أن هناك أشياء كثيرة يجب أن تتم تتعلق بالبحث والتدريس والتعليم أكثر من مجرد التدريب على أداء الاختبار (٤١ : ١٠٦) .

ويبقى السؤال ، هل يجب أن نصر على تصنيف الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وتحديد الإنتاجية فى مؤسسات التعليم الجامعى باستخدام الاختبارات ؟

وللإجابة عن هذا السؤال يذهب البعض إلى ضرورة استخدام أسلوب التقييم بدلاً من الاختبارات

ب- التقييم بدلاً من الاختبارات

يرى (سيرجيوفانى ٢٠٠٠) أن العديد من المشكلات التى ترتبط بالاختبارات كأسلوب من أساليب تقييم الإنتاجية الجامعية يمكن أن تحل باستخدام مدخل التقييم بدلاً من الاختبار ويعرف التقييم على أنه " الحصول على معلومات عن مهارات وإمكانات الطلاب و أعضاء هيئة التدريس بهدف تقديم تغذية راجعة ومفيدة لهم وللمجتمع المحلى" (٤٢: ١٠٨) . ويحصل التقييم على المعلومات بشكل طبيعى من خلال السياق الموقفى للأداء العادى للبحث والتدريس والخدمة أما الاختبار فيكون على النقيض حيث يتخذ شكلاً رسمياً ومصطنعاً وخارجاً عن السياق العادى . ومن ثم فإنماط التقييم فى مؤسسات التعليم الجامعى يجب أن تشكل جزءاً طبيعياً من الإنتاجية الجامعية ، بحيث يكون من الصعب تمييزها أو فصلها عن البحث العلمى والتدريس وخدمة المجتمع ؛ فعندما يتم تقييم الأفراد فى مواقف تشبه ظروف العمل الحقيقية تكون هناك إمكانية لتقديم تنبؤات أفضل فيما يتعلق بالحد الأقصى للأداء الذى يمكن أن يقدموه .

وهناك العديد من أنماط التكوين الخاصة بالإنتاجية الجامعية ، ولكنها جميعاً تسعى إلى تحقيق أهداف واحدة تتمثل في تزويد بيئة المؤسسات الجامعية بالبيانات وحملة أموالها والمساعدة على بناء ثقة الجماهير في تشغيلها . وقد تختلف أنماط التكوين التي تستخدم في المؤسسات الجامعية طبقاً للفترة الزمنية التي يتم ، فهناك - على سبيل المثال - التكوين القبلي الذي يتم قبل أن تتخذ أى إجراءات ، والتكوين التكويني الذي يحدث أثناء أو على امتداد الفترة التي يتم فيها العمل والإنفاق ، وهناك التكوين البعدي الذي يتم بعد انتهاء الفترة التي تم فيها العمل والإنفاق . وكل هذه الأنماط تشكل أساساً لمزيد من الإدارة الكفاء لأمور المؤسسات الجامعية وفي الوقت نفسه حماية المؤسسة والعاملين بها من أي نقد قد يوجه إليهم حول إنفاق الأموال المخصصة .

وبينما تكون الأهداف المحددة للتكوين ثابتة تكون عملياته متباينة ، وتشمل هذه الأهداف : (٣١ : ١٧)

- تحسين الإنتاجية من خلال تحديد طرق لتعديل نظمها وبيئتها وأساليبها .
- تحسين الإنتاجية من خلال تقديم معلومات قد تؤدي إلى تعديل التكاليفات أو النتائج.
- تحسين الإنتاجية من خلال مكافأة الأداء المتميز .
- المصادقة على اختيار أعضاء هيئة التدريس.
- تقديم أساس لاختيار عضو هيئة التدريس وتخطيط مهامه وتنميته المهنية.

وتختار المؤسسات التعليمية نمط التكوين الذي يتوافق مع أسلوبها في الإدارة وقيمها ومفاهيمها في التدريس والبحث العلمي وخدمة مجتمعاتها ، فعندما يكون الاتساق والتوحد في الإنتاجية الجامعية شيئاً مرغوباً ، يتم تجنب النظام الذي يُعرف ويحدد النجاح في الإنتاجية بطرق مختلفة ، ولكن عندما يكون هناك تقدير واهتمام بالابتكارية الفردية لا تستخدم قوائم معيارية أو درجات تحصيل .

وعند تكوين الوظائف العديدة التي تقوم بها الكلية في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع كثيراً ما تستخدم مصادر تشمل الطلبة والزملاء والكلية ذاتها ، ويمكن تناول كل مصدر من هذه المصادر بشيء من التفصيل على النحو التالي :

Student Evaluation

— التكوين بواسطة الطالب

يعد التكوين المنظم بواسطة الطالب ، من بين أهم مصادر معلومات تكوين الإنتاجية الجامعية وخاصة في مجال التدريس . ويرى (جونسون ١٩٨٩ Johnson) أن

سبب الحاجة إلى التقويم بواسطة الطلاب يعود إلى حجم الفصل الدراسي والوقت المتاح للتقويم ونظام الكلية ، ونوع كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والممارسات التي تتم ومراحل الدراسة. (٢١: ١٩) وتشمل العناصر التي تؤثر على هذا النوع من التقويم فيما يلي :

١. حجم الفصل الدراسي ؛ حيث إن الفصول الدراسية الصغيرة تقدم تقديرات غالباً ما تكون أقل في الثقة.
 ٢. المناقشة ؛ حيث إن التقويم عن طريق المناقشة غالباً ما ينتج عنه تقديرات مرتفعة.
 ٣. المتطلبات الأساسية لمقرر ما ؛ حيث إنها عادة ما تحظى بتقديرات أعلى.
- ويمكن إجمال بعض المحاذير التي يجب أن توضع في الاعتبار عند استخدام هذا الأسلوب في تقييم جانب أو أكثر من جوانب الإنتاجية الجامعية ، فيما يلي : (٤٢: ١٣٦)
١. تجنب استخدام مستوى واحد من الطلاب من أجل اتخاذ قرارات تتعلق ببيئة المنظمة ، فالتقديرات التصاعدية عبر المستويات المختلفة تكون هي الأفضل .
 ٢. تجنب استخدام الطلاب كمصدر وحيد للمعلومات واستخدام الملاحظة داخل الفصول الدراسية والتقويم الذاتي أيضاً.
 ٣. الالتزام بالخطوط الإرشادية عند استخدام التقويم لأغراض مختلفة.
 ٤. الحذر من استخدام التقويم بواسطة الطلاب عندما يؤدي إلى وجود غضب وصراع واتجاهات عدوانية نحو إدارة المعهد أو الكلية.

Peer Evaluation

— التقويم بواسطة الزملاء

يستخدم التقويم بواسطة الزملاء لاتخاذ القرارات المتعلقة بإنتاجية الهيئة العاملة بالكلية أو المعاهد المختلفة ، وبعد الزملاء قضاء ملائمين لتقييم الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس ؛ حيث إن خلفياتهم الأكاديمية تساعدهم على تقييم إنتاجية زملائهم في المجالات المختلفة. وهناك عدة جوانب للإنتاجية الجامعية يمكن لأعضاء هيئة التدريس القيام فيها بعملية التقويم ، تشمل : (٤٠: ١٤٠)

١. تحصيل الطلاب استناداً إلى الامتحانات والمشاريع والتقارير والأعمال المقدمة.
٢. تحديد مدى الاهتمام والاعتداد بالتدريس الجامعي والبحث العلمي وخدمة مجتمع.
٣. تحديد كم وكيف الكتب والأبحاث والمقالات المنشورة.
٤. الحكم على المشاريع المنفذة لصالح البيئة الداخلية أو الخارجية للمعهد أو الكلية.

ولقد خضع التقويم بواسطة الزملاء للمناقشة من حيث مدى صدقه وعدالته واتضح أنه من بين القائمين بالتقويم (الطلاب - لزملاء - أعضاء هيئة التدريس أنفسهم) يميل الزملاء أحياناً إلى تقديم تقديرات فيها مجاملة ، مما قد يفسد الجو الأكاديمي للمعهد أو الكلية ويملؤه بالشكوك والخوف.

— التقويم الذاتي Self evaluation

لقد صنف عديد من الباحثين أمثال : (ميلر ١٩٨٧، وسيلدن ١٩٨٤، وجونسون ١٩٨٩) التقويم الذاتي على أساس أنه يخدم غرضين رئيسين، هما :

- التقويم من أجل تحسين الأداء في مجالات (البحث والتدريس والخدمة).
- والتقويم من أجل القرارات المتعلقة بهيئة المنظمة.

ويذهب (جونسون Johnson) إلى أن التقويم الذاتي يمكن استخدامه مبكراً في بداية المقرر للحصول على بيانات لتحسين أثر التدريس وفي نهاية المقرر لاستخدامه كأساس للمقارنة بين إدراكات المعلمين بعضهم البعض وإدراكات الآخرين مثل التلاميذ . ويؤكد أن هناك فروقاً بين كتابة التقرير الذاتي Self Reporting والتقويم الذاتي Self Evaluation ، حيث إن كتابة التقرير الذاتي يمثل عرضاً هادفاً لأعضاء هيئة التدريس بالكلية والأنشطة المقدمة خلال إطار زمني محدد يصفون من خلاله مسؤولياتهم وإنجازاتهم في تقارير يمكن أن توضع في ملفات من أجل المراجعة الإدارية والقرارات المتعلقة بالهيئة العاملة ، أما التقويم الذاتي على الجانب الآخر فيعني تقديم حكم على إنتاجية شخص ما في مجال ما (٢١: ٢٠) .

ويحذر (كارول Carrole ١٩٨١) من استخدام التقويم الذاتي كمصدر وحيد للمعلومات خاصة وأن أشكال الأنشطة التي تتم في العديد من الكليات غالباً ما تكون كثيرة ومتداخلة وغير واضحة. كما يؤكد أن التقارير الذاتية غالباً ما تشير إلى ما يقوم به الأساتذة من أشياء أكثر مما تشير إلى الطريقة التي يتم بها إنجاز تلك الأشياء (٧١: ١٨٥).

وحيث إن الإنتاجية في مؤسسات التعليم الجامعي لا تقتصر على وظيفة واحدة فقط وإنما تمتد لتشمل وظائف متعددة ، منها : التدريس و البحث العلمي وخدمة المجتمع ، فسوف يركز البحث في الجزء التالي على تحليل وتوضيح كيفية تقييم الإنتاجية وجودتها في كل وظيفة من هذه الوظائف .

خامساً: كيفية تقييم الإنتاجية وجودتها في الوظائف الجامعية.

١- تقييم الإنتاجية الجامعية وجودتها في مجال التدريس

يرى بعض النقاد أن الأكاديميين يعدون أكثر إنتاجية في مجال التدريس في الوقت الحاضر مما كانوا عليه منذ عشر أو عشرين سنة مضت ؛ حيث إن أعداد الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس قد ارتفعت ، كما تم تخريج عدد كبير من المتخرجين بواسطة عدد قليل من أعضاء هيئة التدريس ، وإن كان البعض الآخر يعتقد أن العكس هو الذي حدث خاصة في الكليات العملية ، وأن الجودة قد تأثرت بشكل مباشر بتراجع الإمكانيات المتاحة ، ويؤكدون على إلى أنه حتى في ظل الرؤية التي تؤكد أن إنتاجية التعليم يمكن تحسينها من خلال إصلاح المخرجات وتقليل التكاليف ، فمن الصعب تجنب القضية المتعلقة بما إذا كانت جودة التدريس تعد شيئاً مرضياً أم لا . هل هي مرضية بالنسبة للطلاب وأصحاب الأعمال ؟ وهل التعليم الذي يتم يتناسب مع الغرض منه ؟ وهل يتضمن هذا التعليم إحداث تحولات في فهم الطلاب ؟ (٤٣:٣٩) .

لقد كان الناس ينتقدون مستويات التدريس ومخرجات التعليم الجامعي على امتداد سنوات عديدة ، كما أن الطلاب والمتخرجين يشكون بشكل منتظم من عدة أمور ، تشمل : (٤٣:٣٩)

- النوعية المتدنية لعمليات القياس التي لا يقيس فهم الطلاب.
- الفضل في تشجيع التعلم النشط المستقل والاكتفاء بالتعلم الذي يعتمد على المعلم .
- الأهداف غير المحددة بوضوح.
- التلقين الذي يعتمد على المحاضرة ويبتعد عن المناقشة مع الطلاب.

ويوضح المسح الذي أجراه (ويليامز ولودر ١٩٩٣ Williams and Loader) على العمداء وهيئة التدريس والطلاب في التعليم الجامعي في المملكة المتحدة خمسة أنواع من القصور تشمل : نقص تحمس المحاضرين للموضوعات التي يدرسونها ، وعدم ملائمة مهارات العرض ، وعدم وجود مشاركة طلابية فعالة ، والفضل في تقديم تغذية راجعة تفصيلية وسريعة للطلاب ، والفضل في وضع المعرفة بمبادئ التعلم موضع التطبيق . وقد كانت الجامعات ولا زالت يوجه إليها النقد لقلّة تشجيعها للحوارات الجماعية حول ممارسة التدريس الجيد والتعرف على مهاراته ، وتعزيز الإبداع فيه (٥٢:٤٥) .

وفي ظل هذا الوضع يظهر السؤال : هل المقدمة الخاصة بالإجراءات الشكلية لتحسين وتأكيد جودة التدريس في التعليم الجامعي قد أوضحت المشكلات الحيوية التي يرى الطلاب وغيرهم أنها ترتبط بجودة التدريس ؟ من المحتمل أن تكون الإجابة (لا) ، فالشكاوى المتكررة للطلاب وأصحاب الأعمال والمتخرجين تشير إلى ضعف مهارات الاتصال بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمجتمعات المختلفة ، ومن ثم ضعف مهارات العمل الفريقي ، وإذا كانت هذه المهارات تمثل خصائص مرغوبة في عمليات التخرج ، فهذا معناه أن مؤسسات التعليم الجامعي تكون مطالبة ببذل مزيد من الجهد من أجل تطويرها وتنميتها. وقد توصل (هارفي ١٩٩٣ Harvy) إلى أن أصحاب الأعمال في إنجلترا يضعون مهارات الاتصال الكتابية والشفوية وإدارة الوقت والقدرة على تبسيط القضايا الجوهرية في مستوى متقدم من حيث الأهمية في عمليات التخرج ، ولا يظهرون قدراً كافياً من الرضا بالنسبة لمستوى المتخرجين في هذه المهارات . ويذهب إلى أن ثلث المتخرجين من الجامعات في كل عام يكونون غير راضين عن المقررات التي تلقوها وما أحدثته من تنمية في قدراتهم على العمل الفريقي (٢٩: ١٧) .

ويظهر النقد الشديد لجودة التدريس الجامعي من خلال الدراسات البحثية التي أجريت حول ما يطلق عليه " ماذا وكيف يتعلم الطالب". والتي توضح أن التدريس السيئ هو ذلك التدريس الذي يستعرض عملية لا نهاية لها من الرموز والكلمات والقواعد عديمة المعنى ويفشل في تحريك الخيال، ومن ثم يقود إلى ما يمكن أن يطلق عليه " تعلم" الموضوعات المزيفة " (٣٩: ٤٤) وإذا كان الدليل من خلال البحث في تعلم الطلاب يشير إلى سيادة هذا النمط من التدريس ، فهذا معناه أن العديد من هؤلاء الطلاب سوف يواصلون خبرتهم بالتدريس الجامعي الذي يشجع الطرق السطحية للتعلم التي تؤدي بدورها إلى فهم ضعيف للمفاهيم الجوهرية ، ونقص في إدراك مكونات التعلم في أحد المجالات المهنية أو التنظيمية وكذلك النمو الضعيف للمهارات التحصيلية.

وتظهر الصورة الكئيبة من خلال الدراسات العديدة التي تتناول جودة فهم الطلاب للتنظيمات الأكاديمية والموضوعات المهنية ؛ حيث يتضح أن العديد منهم غالباً ما يغيرون فهمهم بالطريقة التي ترضى المحاضرين. ومن ثم لا يتمكن التعليم الجامعي من مساعدة طلابه على تغيير فهمهم - على سبيل المثال - لطبيعة العالم المادي ، أو فهم واستيعاب طبيعة العملية العلمية ، ويصبح من الواضح أن : (٣٩: ٤٧)

- عنيذا من الطلاب يتم إعدادهم في مهارات روتينية معقدة في العلوم والرياضيات والإنسانيات بما في ذلك أسلوب حل المشكلات.
- عنيذا منهم يُحصلون كميات كبيرة من المعرفة التفصيلية بما في ذلك المعرفة الاصطلاحية في موضوع معين.
- عنيذا منهم لديهم القدرة على إعادة إنتاج كميات كبيرة من المعلومات عند الطلب.
- عنيذا منهم لديهم القدرة على اجتياز الامتحانات.
- لكن العديد منهم ليست لديهم القدرة على إظهار أنهم يفهمون ما تعلموه ، وعندما يُسألون مجرد أسئلة بسيطة تختبر فهمهم للمحتوى ، يتضح أن لديهم سوء فهم لعدد من المفاهيم المهمة ؛ فأفكارهم بالنسبة لكيفية عمل الخبراء في تطوير المجالات المرتبطة بهم غالباً ما تكون مشوشة، كما أن تطبيقهم للمعرفة الموجودة لديهم على مشكلات جديدة غالباً ما يكون ضعيفاً ، هذا بالإضافة إلى ضعف مهارات العمل الفرقي لديهم في حل المشكلات.

وبإجاز يتضح مما سبق أن الطلاب - على الأقل لفترة قصيرة - يحتفظون بكميات كبيرة من المعلومات ، كما يتضح أن العديد منهم ينسون الكثير من هذه المعلومات ولا يظهرون القدرة على الاستخدام الجيد لما يتذكروه ، بالإضافة إلى أن العديد منهم لا يستطيعون تحديد الأشياء التي لا يعرفونها ، لأنهم لم يطوروا إدراكاتهم النقدية.

والواقع أن البحث في تعلم الطلاب يساعد على توضيح كيف أن المشكلات المرتبطة بالجودة في التدريس الجامعي - مثل التغذية الراجعة غير الكافية فيما يتعلق بالتقدم الذي يتم - تؤدي إلى مخرجات غير مرضية. كما يساعد على فهم الأهمية الحيوية لتطوير بناء المقررات الدراسية وطرق التدريس وعمليات القياس. ويتم تحديد مصادر المخرجات الضعيفة في كل مجالات الدراسة من خلال ما يطلق عليه "مدخل الطالب في التعلم" ؛ حيث يتفاعل استعداد الطالب للفهم مع عملية للدراسة التي يمر بها ، ثم ينعكس في جودة الفهم التي يتم التوصل إليها ، فالمداخل المتعمقة Deep Approaches في تعلم الطالب تولد جودة عالية ومخرجات معقدة ذات بناء جيد وتؤدي إلى وجود إحساس بالمتعة في التعلم والالتزام بالموضوع ، وتكون ذات علاقة بالتقارير الذاتية الخاصة بتطوير المهارات العامة والمستويات العالية ، أما المداخل السطحية Surface Approaches في تعلم الطالب فتؤدي - في أفضل الأحوال - إلى الاحتفاظ

بالتفاصيل البعيدة عن الموضوع لفترة قصيرة، وتكون مرتبطة بالمستويات المنخفضة للأداء الأكاديمي والنمو المحدود للمهارات العامة (٣٩: ٤٨) .

وترتبط مداخل التعلم بشكل كبير بإدراكات الطلاب لإطار التعلم ، ويتم تشجيع المداخل المتعمقة من خلال طرق التدريس وطرق التقويم التي تتبنى التزاماً نشيطاً وطويل المدى بمهام التعلم وكذلك التغذية الراجعة الجيدة ، والأهداف المحددة بوضوح. أما المداخل السطحية فيتم تشجيعها من خلال طرق التقويم التي تركز على تطبيق معرفة إجرائية تافهة وسطحية ، وطرق قياس تؤدي إلى ظهور اضطراب وصراع فيما يتعلق بالمكافآت ، وعدد كبير من الموضوعات في المنهج ، وتغذية راجعة ضعيفة فيما يتعلق بالتقدم الذي يحدث ، وينص على ذلك أمرين أساسيين : (٣٩: ٤٨-٥٠)

الأول : أن هناك علاقة قوية بين الإدراكات الخاصة بالتدريس الفعال ومداخل التعلم ومخرجاته ، وأن تحسين التدريس يؤدي إلى تحسين الاثنين.

الثاني: أن هناك تبايناً جوهرياً في الفعالية على امتداد المقررات الأكاديمية ، لأنه حتى في ظل النتائج المتفائلة لتقويم الجودة تكون هناك بعض المقررات غير مرضية بالنسبة لبعض الطلاب ، وهذه المقررات هي التي تكون فيها جودة التعليم متدنية، ومن ثم الإنتاجية منخفضة ، وعلى ذلك فالقادة الأكاديميون في الوقت الحاضر يحتاجون إلى التمعن في الأسئلة التالية :

١. ما خصائص البيئة الأكاديمية التي تشجع التدريس الجيد ؟
٢. ما خصائص وأنماط القيادة التي يجب أن ترتبط بالتدريس الأفضل ؟
٣. كيف يمكن تحقيق توازن بين مكافآت البحث والتدريس والخدمة ؟

ويُعد التركيز على جودة التدريس من الأمور المتكررة في الدراسات المرتبطة بتقويم العمل في مؤسسات التعليم الجامعي ، كما تعد الإنتاجية في مجال التدريس الإنتاجية الأكثر استخداماً في الحكم الإجمالي على أداء الكلية ، وقد تكون المؤشرات التي تستخدم في تحديد إنتاجية التدريس الجامعي وجوئته ذات طبيعة كمية أو نوعية ، وعلى الرغم من ذلك يرى (بورك ١٩٩٣ Burke) أن هناك إمكانية لتحديد هذه المؤشرات واستخدامها بنجاح ، ويؤكد أننا نكون على خطأ عندما نزع أن النوعية أو الجودة تعد شيئاً محيراً ويصعب تقييمها ، ويذهب إلى أن الأكاديميين يؤكدون على أن التدريس يمثل جانباً مهماً

من حياتهم المهنية ، ولكنهم فى الوقت نفسه يعجزون عن تقديم تعريف واضح للتدريس الجيد والمعرفة والمهارات التى يجب أن يمتلكها الخريجون (١٩: ١١)

ولكى يتم تقييم الإنتاجية فى مجال التدريس الجامعى فإنه يكون من الضرورى مناقشة الأنشطة التى يتضمنها ، فإذا كان التدريس يمثل تأمين فرصة للطلاب للتعلم ، فهو أيضا عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم ، كما أنه أيضا عملية نابعة من نشاط مقصود ومخطط له ، كما أن أهدافه تكون كثيرة وعريضة ومن الممكن أن تكون طويلة أو قصيرة المدى أو كلاهما معا . وحيث إن أهداف مؤسسات التعليم الجامعى تشمل تحفيز النمو الفردى وتعزيز اكتساب معرفة جديدة والسيطرة على المهارات وتعزيز القدرة على حل المشكلات ، يكون من الضرورى أن يشارك المعلمون فى عديد من الأنشطة التى تقدم للطلاب فرصا للتعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف .

والواقع أن التدريس الجامعى لا يشمل فقط التعليم التقليدى والأنشطة التى تتم داخل الفصول الدراسية ، ولكنه يتضمن أيضا التعليم المبنى على البعد والتكنولوجيا وأشكالا أخرى عديدة للتعلم . ويمكن النظر إلى الطرق المتعددة للتدريس على أنها جزء من سلسلة متعددة الحلقات توجد المحاضرة على أحد طرفيها حيث تكون الرقابة على الطلاب ومشاركتهم فى أقل مستوياتها بسبب طبيعة الوسط الذى تتم فيه ، وعلى الطرف الآخر توجد الدراسة الخاصة أو التعلم الذاتى والذى تكون فيه الرقابة على المحاضر ومساهمته فى أقل معدلاتها وبين النهايتين توجد أنشطة مثل مجموعات التدريس الصغيرة وأنشطة المعامل والإشراف على مشاريع الطلاب وبحوثهم الفردية .

وتخصص المعاهد والكليات الجامعية بعض الوقت والجهد لعدد كبير من الأنشطة والمسؤوليات التى تتعلق بالتدريس إلى جانب الوقت الذى يقضيه أعضاء هيئة التدريس داخل قاعات الدراسة ومنها تطوير المقررات الجديدة وتجهيز المعامل وقاعات الدراسة وتطوير الامتحانات ، ويترتب على هذا المدى الواسع لأهداف التدريس الجامعى والأنشطة المختلفة التى ترتبط به ظهور السؤال : ما المؤشرات التى تكون ملائمة للتعبير عن الإنتاجية الجامعية وجودتها فى مجال التدريس الجامعى ؟

وبسبب التعقيد الذى يحيط بالإنتاجية الجامعية فى مجال التدريس غالبا ما تستخدم وسائل التقويم الحالية معايير فرعية مثل : مقاييس حجم العمل ، وفى ولاية نيويورك وفى الولايات المتحدة يتم استخدام هذه المقاييس وتشمل عدد ساعات التعليم الأسبوعية وعدد

الساعات التي يقضيها أعضاء هيئة التدريس بالكلية Faculty contact Hours ومجموع الوحدات المخصصة لكل مقرر يتم تطلعه وحجم الفصل الدراسي ، ولقد أصدرت الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات The American Association of University (A A U P) Professors بياناً حول الإنتاجية في الكليات الجامعية نص على أن الإنتاج غالباً ما يوصف بساعات الاتصال الرسمية في كل أسبوع سواء بالكلية أم بالزملاء من أعضاء هيئة التدريس (٢٢: ٣٣) .

ويمكن تحديد مجموعة من المؤشرات التي يتم استخدامها في تقييم الإنتاجية في مجال التدريس الجامعي في الوقت الحاضر ، تشمل : (٤٣: ٤٨)

١. آراء الزملاء والطلاب حول أداء عضو هيئة التدريس في مجال التدريس .
٢. عمق التدريس ، أي مستوى المقررات التي تدرس.
٣. كم التدريس ، أي عدد المقررات التي تدرس .
٤. محتوى المقررات (عرض الأهداف والمضامين التي تتصف بها المقررات) .
٥. التدريس الإضافي في البرامج أو نظم التعليم الأخرى.
٦. الإشراف على الأنشطة الطلابية وتشجيع الطلاب على المشاركة فيها.
٧. المساهمة في تطوير المقررات الجديدة إلى جانب مراجعة المقررات الموجودة أو الاكتفاء بأحد الأمرين.
٨. إعداد الوسائط التعليمية مثل الكتب ولتمارين المقننة والمشاريع الفصلية وشرائط الفيديو والأفلام والمراجع والشفافيات ووحدات للقياس التعليمية الفردية
٩. إعداد المناهج والتقنيات التعليمية التجريبية.
١٠. حضور ورش العمل والحلقات الدراسية الحرة والبرامج الأخرى المتصلة بالتدريس.
١١. التأثير على الطلاب (من خلال التقويم وقياس الأداء القبلي والبعدي وإجراء امتحانات القبول وتعيين البعض في عمل ومنح شهادات التفوق والتخرج).
١٢. عضوية لجان منح درجة التخرج عندما يكون ذلك متاحاً.
١٣. الإشراف على الرسائل الجامعية عندما يكون ذلك متاحاً.

٢- تقييم الإنتاجية الجامعية وجودتها في مجال البحث

هناك العديد من الأسئلة التي تتعلق بالإنتاجية الجامعية وجودتها في مجال البحث ، وقد يكون من المفيد تناول الآراء المختلفة حول هذا الموضوع من خلال رؤية واسعة ؛ فمُنذ عدة سنوات مضت نادى (إرنست بوير ١٩٩٠ Ernest Boyer) من أجل

إعادة فهم العمل الأكاديمى وإدراك مدى تنوعه وإقناع المعاهد وهيئات التدريس على المستوى الفردى ببنى عدد متنوع من المنح الدراسية يشمل: (١٨: ١٧)

- منح الاكتشاف : The Scholarships of Discovery

وتركز على البحوث الأساسية وتطوير المعرفة.

- منح التكامل : The Scholarships of Integration

وتركز على ربط الأفكار والتراكيب على امتداد النظام.

- منح التطبيق : The Scholarships of Application

وتركز على جمع المعرفة من خلال التفاعل بين مشاكل العالم العقلى والعالم الواقعى للمؤسسة التعليمية .

- منح التدريس : The Scholarships of Teaching

وتركز على نقل المعرفة من خلال سد الفجوة بين فهم الباحث وتعلم الطالب.

وتتضمن الأشكال المختلفة للمنح أنشطة ونواتج معينة تشكل المخرجات الأكاديمية ولا شك أن بعض هذه المخرجات يكون من الصعب وأحياناً من المستحيل إحصاؤها إحصاءً كمياً ، فمن الذى يستطيع أن يحدد بالأرقام - على سبيل المثال - المناخ العقلى الذى يحيط بمعمل بحثى معين يتسم بالتنظيم والإبداع والروح التى يمكن أن ينشرها المتخرجون منه ؟ إنها العملية وليست المخرجات وخاصة الانفعالات هى التى تعطى معنى للجهد المبذول.

وهناك إجماع عريض على أن الإنتاجية البحثية فى مؤسسات التعليم الجامعى تشمل أنشطة مثل : الاستشارات والتوجيه والمرجعة والاجتماعات والاختراعات والمقالات والأبحاث والكتب والمحاضرات. وقد يكون من الأشياء غير العملية فحص قيمة كل هذه الأشياء ، ولكن من الممكن إعطاء فكرة عامة عن الإنتاجية البحثية من خلال فحص كمية من المواد وعدد من الأنشطة التى تؤدى فى أحد الأقسام العلمية أو بواسطة بعض أعضاء هيئة التدريس وذلك من خلال التقديرات التى يعطيها الزملاء لنوعية هذه الأنشطة البحثية .

وهناك فى الواقع أدبيات كثيرة حول الإنتاجية البحثية تتضمن الاكتشاف والتكامل

والتطبيق ، ويمكن من خلالها استنتاج ثلاث نتائج على النحو التالى: (١٨: ١٩)

١. كان هناك نمو أسّي Exponential Growth فى مخرجات البحث فى الأعوام الماضية

٢. على الرغم من هذه الحقيقة ، لا يبدو أن معدل هذه المخرجات كان عالياً جداً.

٣. هذه المخرجات تتسم بالتغير والتنوع على امتداد المعاهد والأفراد الأكاديميين.

والواقع أن البحث العلمي يحظى بأهمية أساسية في التنويع الإجمالي لإنتاجية الكليات الجامعية ، ولا ينحصر فقط في التركيز على منح درجات الماجستير والدكتوراه ؛ فهناك اهتمام كبير غالباً ما يعطى للكتب والمقالات والأبحاث المنشورة وأوراق العمل التي تقدم في الاجتماعات والمؤتمرات المتخصصة والجوائز التي يتم الحصول عليها في المجال أو التخصص . ويتناول (عبد الله بو بطانة ١٩٨١) الإنتاجية الجامعية في مجال البحث في مؤسسات التعليم الجامعي العربية مقارنة بغيرها فيؤكد أن أنشطة البحث العلمي في هذه الجامعات لا تمثل سوى ٥ % من أعباء أعضاء هيئة التدريس في الوقت الذي تصل فيه إلى ٣٣ % في جامعات العالم المتقدمة (٨ : ٣٨-٣٩) وبذهب (سيف الإسلام ١٩٩٠) إلى أن ذلك يعود إلى عدة أسباب تتعلق بصفة أساسية بعضو هيئة التدريس ؛ حيث إنه قد يوجه جهده للتدريس دون البحث أو يخرط في أعمال إدارية قد تؤثر على إنتاجيته إلى جانب القصور في برامج الإعداد والتدريب (٥ : ٤٣-٤٤) .

ويؤكد (ستروب ١٩٨٣ Stroup) أن الأبحاث العلمية المنشورة لا تزال تمثل العامل المؤثر في تقييم الإنتاجية للجامعية في مجال البحث العلمي ، ويحدد مجموعة من المؤشرات التي تستخدم في تقييم الإنتاجية في مجال البحث في الوقت الحاضر ، تشمل : (٤٣ : ٥٢)

١. الإصدارات المتمثلة في شكل أوراق بحثية أو كتب دراسية أو رسائل علمية أو أي أشكال أخرى من الإصدارات العلمية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس في الكلية .
٢. إنتاج أو عرض أو أداء عمل إبداعي.
٣. المحاضرات التي تقدم في المؤسسات التعليمية الأخرى أو الأحاديث التي تجرى أثناء اللقاءات المختلفة.
٤. البرامج التعليمية المكثفة وورش العمل والمقررات القصيرة وحلقات المناقشة والبرامج الأخرى التي يتم حضورها وتكون ذات علاقة بجوانب معينة في التنظيم.
٥. الأبحاث العلمية والأنشطة الابتكارية والجوائز التي يتم الحصول عليها .
٦. المشاركة في التطوير المقترح.
٧. النشاط البحثي مع طلاب البكالوريوس والدراسات العليا.
٨. الاهتمام بالقضايا الإقليمية والمحلية والعالمية.

٩. الأبحاث الحالية والأنشطة العلمية بالإضافة إلى مشاريع التطوير التى تم تجربتها من قبل أو الاكتفاء بأحد الأمرين.

ويمثل التأكيد على الكيف مقابل الكم فى العمل العلمى أيضاً قضية ثار حولها كثير من الجدل فى تقويم البحث العلمى . فبينما يرى بعض الباحثين ضرورة التركيز على عدد الإصدارات عند تقييم البحث العلمى يرى البعض الآخر ضرورة التركيز على جودة وعدد الإصدارات فى الوقت نفسه .

٣- تقييم الإنتاجية الجامعية وجودتها فى مجال خدمة المجتمع

يرى (فيرويزر ١٩٩٦ Fairweather) أن قيمة الخدمة العامة تزداد فى العمل الجامعى عندما تواجه الجامعات مزيداً من الأصوات التى تنادى بتطبيق الحسابية فيما يتعلق بتطوير قوة للعمل والمجتمع. وقد انتشرت الحركة المرتبطة بالخدمة كوظيفة من وظائف الجامعة على أساس أنها جهد يبذل لتحقيق التطوير الاجتماعى. ومن القضايا الأساسية المرتبطة بالتعرف على الخدمة قضية تحديد الأشياء التى تشكل الأنشطة الخدمية. وعند تفسير السبب فى تردد بعض مؤسسات التعليم الجامعى فى التعامل مع الخدمة على أساس أنها عمل أكاديمى يؤكد "فيرويزر" أن المدى الخاص بالأنشطة لا يكون واضحاً ، حيث إن الأنشطة غالباً ما تشمل تنفيذ المسئوليات المتعددة للجامعة بالإضافة إلى الإسهام فى الأنشطة الاجتماعية (٢٤: ١٩).

وتقسم (باتريشيا هـ كروسون ١٩٨٦) الخدمات التى يمكن أن تقدمها مؤسسات التعليم الجامعى إلى خدمات تعليمية وخدمات غير تعليمية وذلك على النحو التالى : (٢: ٦٢-٦٦)

الخدمات التعليمية : وتضم الخبرات التعليمية المنظمة والتى يتم إعدادها بهدف نقل المعرفة وتنمية المهارات وغرس الأفكار ، وتشمل :

- برامج تنمية الثقافة العامة .
- برامج التنمية الأسرية .
- برامج تنمية الأنشطة الترفيهية وشغل وقت الفراغ .
- برامج تنمية صحة الأفراد .
- برامج تنمية وإثراء التراث الحضارى .

- برامج الخدمات المهنية :-
 - برامج تنمية المواقف والمهارات التي يحتاج إليها الأفراد في مستقبلهم الوظيفي .
 - الخدمات غير التعليمية : وتشتمل على أنشطة للتنسيق والاستشارات والأبحاث التي من شأنها أن تعزز الخدمات التعليمية وبرامج التدريب وحل مشكلات الأفراد والجماعات ومختلف هيئات المجتمع المحلي ، وتضم :
 - خدمات التنسيق بين الأفراد والوكالات .
 - الخدمات المقدمة للأفراد .
 - الخدمات المقدمة للجماعات .
 - الخدمات المقدمة للهيئات أو الوكالات .
 - خدمات المرافق .
- ولقد ركزت كثير من المناقشات على جهود أعضاء هيئة التدريس في تنفيذ الخدمات وتقويمها ، ووجد بعض الباحثين أن تنفيذ الخدمة قد يحل محل جودتها ، ويمكن تقسيم الأنشطة الخدمية إلى أربعة أشكال رئيسة على النحو التالي : (٣٦ : ٤-٦)
١. الخدمة المقدمة للعامة Service to Public ، وتشير الأنشطة التي تتضمنها إلى تطبيق المعرفة المتراكمة في الجامعة على المشكلات التي تواجه المواطنين على المستوى الفردي أو الجماعي أو المنظمات العامة والخاصة. وتتكون هذه العملية من تحديد المشكلات وإدارتها بالإضافة إلى تطوير ونقل المعلومات إلى العملاء.
 ٢. الخدمة المقدمة للجامعة ذاتها Service to the Organization ، وتشير إلى الأنشطة المستخدمة في إدارة وتخطيط وتمويل مؤسسات الجامعة .
 ٣. الخدمة المهنية Professional Service ، وتساهم هذه الخدمة في الاتصال بين المجتمعات الأكاديمية والمهنية ، وغالباً ما تفيد مشاركة أعضاء هيئة التدريس في هذه الخدمة في تحقيق التنمية الفردية لهم والتقدير للجامعة. ومن الجهود التي تتضمنها هذه الخدمة إدارة المكاتب وتطوير البرامج والمشروعات وتحرير الصحف.
 ٤. خدمة المجتمع Community Service ، وتشير هذه الخدمة إلى الإسهامات التي تقدم إلى المنظمات الاجتماعية والمدنية ، وبالطبع لا تكون الجهود المبذولة في إطار هذه الخدمة من الأمور التي يتقاضى عليها أعضاء هيئة التدريس أجراً من الجامعة.

وتُعد عملية تقييم الإنتاجية الجامعية فى مجال الخدمة عملية معقدة نظراً للطبيعة المتنوعة للأنشطة الخدمية التى تقدمها مؤسسات التعليم الجامعى ، هذا بالإضافة إلى أن المشاركة فى تقديم الخدمات يعد من الأمور التى غالباً ما ترتبط بمكانة الكلية وإمكاناتها المادية والبشرية وحجم الأعباء المطلوب إنجازها فى مجال التدريس والبحث ، وحيث إن الخدمة تتضمن العديد من الأنشطة فيمكن تقييمها من خلال أربعة معايير ترتبط بالتصنيف الذى قدمه (ماك أليستر ١٩٨٩ McAlister) وذلك كما يلى : (٣٦ : ١٠-١٢)

١. فى مجال الخدمة المقدمة للعامة (أو التعليم المستمر) يجب أن تتم الإشارة إلى مشاركة أعضاء هيئة التدريس فى البرامج الرئيسة فى التعليم المستمر ، وكذلك مشاركتهم فى المؤتمرات والسمينارات وورش العمل ذات العلاقة.

٢. فى مجال الخدمة المقدمة للجامعة يجب الإشارة إلى المقررات التى يتم تدريسها وإدارة الدراسات الجامعية والمشاركة فى اللجان والانتدابات الأخرى فى مثل هذه الأعمال .

٣. وبالنسبة للخدمة المقدمة للمهنة. يجب أن تتم الإشارة إلى مشاركة أعضاء القسم العلمى فى اللجان المتخصصة وتقديم الاستشارات والعون الإدارى فى مجال القسم.

٤. وفى مجال خدمة المجتمع يجب أن تتم الإشارة إلى الأنشطة المرتبطة بالمجتمعات الأكاديمية أو الخدمة الحكومية أو العامة أو كلاهما وكذلك الأنشطة الاستشارية.

ويذهب (فلورستانو وهامبرك ١٩٨٤ Florestano & Hambrick) إلى أن تجهيز الجامعات لتقديم الخدمة العامة يمثل نوعاً من المشاركة القوية من جانب الدولة والوكالات الحكومية فى مواجهة المشكلات العامة ، ويؤكدان أن الخدمة العامة فى الجامعات لا تزال تحتاج إلى تعريف أكثر وضوحاً كما تحتاج أيضاً إلى مقاييس نوعية ، ويفترضان إطار عمل محدد لتقييم الإنتاجية الجامعية يتضح من خلال الجدول رقم (١) (٢٥ : ١٩)

جدول رقم (١) يوضح إطار عمل لتقويم الإنتاجية الجامعية

النشاط	أكاديمياً	مهنيًا	اجتماعياً
التدريس : للفصول الدراسية والأنشطة الأخرى المتصلة به	المقررات الدراسية داخل وخارج الجامعة	التعليم والتدريب المهني المستمر	الاهتمامات الشخصية والمقررات الخاصة بشغل وقت الفراغ
البحث العلمي : البحث ونشر المعرفة من خلال إصدار للكتب أو غيرها من الوسائل	إصدارات مبنية على البحوث الأساسية والبحوث البينية تكون موجهة إلى الباحثين والطلاب بصفة أساسية	منتجات البحث التطبيقي للموجه بصفة أساسية إلى الممارسين	الكتابة عن الخبرات الشخصية والهوايات وغيرهما من الموضوعات غير المتصلة بالواجبات الأكاديمية أو المهنية
الخدمة : الجهد الفردي أو الجماعي أو نشاط اللجان والإدارة	إدارة الجامعة ، وعمل اللجان وغير ذلك من المسؤوليات المحددة من خلال المستوى التنظيمي أو الإسهام في المجتمعات الأكاديمية	الممارسة المتخصصة وخدمة العملاء والخدمات الاستشارية المقدمة إلى الحكومة أو الوكالات والمنظمات المتخصصة أو الإسهام في المجتمعات المهنية	المساهمات غير المهنية في الأنشطة الرياضية والاجتماعية والمدنية وغيرها

ومن الجدول السابق يتضح أن البناء الذي يتضمنه يتكون من ثلاث مجموعات تقليدية هي التدريس والبحث والخدمة ، وكل مجموعة تصنف إلى ثلاثة تطبيقات هي الأكاديمية والمهنية والاجتماعية . ويُفترض أن هذا البناء يساعد الجامعات على فهم وتوضيح أولوياتها المختلفة . ويحدد "فلورستانو" و"هامبريك" مجموعة من العناصر التي توضع في الاعتبار عند تقييم الإنتاجية الجامعية في مجال الخدمة في الوقت الحاضر ، تشمل : (٢٥ : ١٩)

Impact

١. التأثير

Intellectual and Efficiency Soundness

٢. الدلالة الفكرية والمهنية

٣. الكفاءة والفعالية الإدارية Administrative Efficiency & Effectiveness

٤. القدرة على التسويق وإغراء العميل Marketability and Client appeal

ويركز عامل التأثير على الآثار التي يحدثها تنفيذ الخدمة ، وتظهر الصعوبات في تقويم التأثير عندما تكون النتائج غير ملموسة بالإضافة إلى ظهور النتائج في كثير من الأحيان بعد الوقت المحدد لإجراء التقويم بالكلية ، وقد تم حصر عدد من الأساليب لتحديد التأثير الذي تتركه الخدمة ، ويمكن إجمالها على النحو التالي : (٢٥ : ٢٠)

١. دراسات التقويم ، وتشمل المساعدات التي تقدم أثناء العمل.
٢. الخطابات وغيرها من الوثائق التي تصل من متلقي الخدمة.
٣. الموضوعات المستخدمة في تقويم ورش العمل وبرامج التدريب.
٤. المقابلات التي تتم مع متلقي الخدمة.

وأما العامل الخاص بالدلالة الفكرية والمهنية فيركز على مراجعة الجودة الداخلية ، وتكون هذه المراجعة مهمة في توضيح ما إذا كان العمل يشمل المهارات والمعرفة المتخصصة لأعضاء هيئة التدريس ، ويمكن استخدام المداخل التالية لفحص الدلالة المهنية :

١. نسخ من محتويات ورش العمل ومواد التدريب وتقارير البحث.
٢. العناصر الأساسية لتقويم التدريب.
٣. الملاحظات الخاصة بالأداء في ورشة العمل.
٤. تقويم العمل بواسطة باحثين ومهنيين خارجيين.

وأما العامل الخاص بالكفاءة والفعالية الإدارية فيتم الاهتمام به عندما تتضمن الخدمة المهنية مكوناً إدارياً ، وتعتمد الجودة الخاصة بأنشطة هذه الخدمة على فعالية تخطيط البرامج وكفاءة التحكم في الميزانية. ويمكن إجمال المؤشرات التي يمكن استخدامها في حساب الجودة في مثل هذا الأداء فيما يلي :

١. رد فعل العملاء نحو الفعالية الإدارية.
٢. تقويم الموجهين والزعماء والأتباع.
٣. الوثائق الإدارية مثل الخطط والتقارير.

وأما العامل الخاص بالقدرة على التصويق وإغراء العملاء فيعتمد على فكهة أن الخدمة العامة المتصلة بالمهنة يكون شأنها شأن التعليم الذي يعتمد على الساعات المعتمدة يجب أن تمر باختبار تسويق ، وتتضمن مداخل جمع الأدلة في هذا المجال ما يلي :

١. العناصر الأساسية للتقويم التعليمي.
٢. سجلات طلبات العمل المتكررة.
٣. خطابات العملاء.
٤. المقابلات مع متلقى الخدمة.

سادساً : رؤية مقترحة لتقييم الإنتاجية في الوظائف الجامعية

من التحليل الذي تضمنته هذه الدراسة حول بعض جوانب الإنتاجية الجامعية في مؤسسات التعليم الجامعي ، يتضح أن هناك نقداً يوجه إلى هذه المؤسسات وأن الجانب الأكبر من هذا النقد يستهدف كم وكيف الإنتاجية الجامعية لها مقابل ارتفاع التكاليف وزيادة المصاريف . وقد طرحت هذه الدراسة قضية الإنتاجية في مؤسسات التعليم الجامعي وسعت إلى توضيح كيفية تقييمها من خلال الأنشطة المتصلة بالتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وتحديد ما إذا كان أعضاء هيئة التدريس يقضون وقتاً طويلاً في تطوير مهنتهم من خلال الأنشطة البحثية والمهنية التي يقومون بها ووقتاً أقل في عملية التدريس والخدمة لمجتمعية أم لا . ونظراً لوجود فجوات في القواعد الأساسية للمعرفة في الأدبيات المتعلقة بالإنتاجية الجامعية في مؤسسات التعليم الجامعي فقد سعت الدراسة إلى جمع المعلومات في هذا المجال عن طريق إعادة النظر في تعريفات الإنتاجية والعوامل التي تؤثر فيها وعلاقتها بالحسابية التعليمية وطرق تقييمها. والتصور التالي يقدم رؤية مقترحة لكيفية تقييم الإنتاجية بجوانبها المختلفة في مؤسسات التعليم الجامعي في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة .

أ- في مجال التدريس

من التحليل النظري الذي تضمنته هذه الدراسة يمكن استنتاج مجموعة من المبادئ الأساسية التي يجب أن تراعى من أجل تعزيز وجود تعليم و تعلم ذي جودة عالية في مؤسسات التعليم الجامعي ، وذلك على النحو التالي :

١. تعزيز القدرات العامة ومهارات العمل لدى الطالب ؛ حيث إن تعزيز الخصائص الشخصية للطلاب ، مثل : الاعتماد على النفس والمثابرة والاهتمام بالتعلم يعد من الأهداف الأساسية للتعليم الجامعي ، ومن بين أهم المظاهر المكونة لهذا المبدأ :
 - تشجيع المتعلمين على الاعتماد على النفس وتطوير صيغ مستقلة للتعلم.
 - تطوير الخصائص الشخصية للطلاب مثل: احترام الذات والقدرات العقلية وإدراك التأثير الذي تتركه كل منها على الأخرى.
 - تعزيز نمط التعلم الأكثر فائدة من الناحية الاجتماعية، وهو ذلك النمط الذي يركز على تعليم كيف نتعلم ، على أساس أن التعلم المستمر يمثل الهدف الجوهري
٢. استخدام خبرة الطالب كمصدر للتعلم ؛ حيث إن الطلاب - وخاصة الكبار منهم- تكون لديهم خبرة ومعرفة مفيدة يجب أن تتخذ كأساس يتم البناء عليه من قبل المعهد أو الكلية ، ومن أهم المظاهر التي تميز هذا المبدأ ما يلي :
 - التعرف على الخبرة الموجودة والأساس المعرفي لدى الطلاب كمصدر قيم للتعلم من خلال مشاركتهم كمعلمين زملاء ومشاركين.
 - بناء أطر للتعلم يشعر المتعلمون من خلالها أن هناك اهتماماً كاملاً بالأهداف الموضوعية التي تراعي التنسيق بين أهدافهم واحتياجاتهم ومستوى التحصيل.
٣. تشجيع التعلم التعاوني النشط ، فالمشاركة والدعم لا يكونان من خلال تبادل وجسبات النظر فقط ، ولكن من خلال العمل باهتمام وبشكل تعاوني في مناخ اجتماعي ونفسي يشجع على العمل والتعاون بين المعلمين والمتعلمين . وفي مثل هذا المناخ لابد وأن ينظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية أو المعهد إلى أنفسهم على أساس أنهم شركاء مع الطلاب ويدركون أن التعلم يكون أكثر تأثيراً إذا ما تم بشكل نشط ، ويمكن تعزيز هذه الخصائص عن طريق :
 - توفير بيئة تعاونية تعزز التعلم
 - التأكد من أن المتعلمين يكونون نشطين أثناء فترات التعلم .
 - توفير الفرص أمام المتعلمين لكي يعكسوا خبراتهم ويربطونها بالتفسيرات النظرية
 - تشجيع الطلاب على بناء فلسفاتهم ونماذجهم الخاصة للعالم .
٤. تعزيز المسؤولية في التعلم ؛ حيث إن الطلاب من المهم أن يصلوا إلى درجة يتحملون فيها مسؤولية أفعالهم ، لأن تحقيق ذلك يشير إلى أنهم قد وصلوا إلى مستوى يدركون فيه أنهم يعيشون في عالم اجتماعي وأخلاقي ، وأن أفعالهم تكون ذات تأثير على

الآخرين ، الأمر الذى يجعلهم يسعون إلى التحكم والسيطرة في تعلمهم وتطورهم . ولكي يتحقق ذلك يجب أن يمنحوا فرصاً لإدارة مشروعاتهم وبناء نماذجهم الخاصة .

٥. التركيز على المشاعر والقيم والدوافع (الجانب العاطفي Affective Domain) وكذلك التطور العقلي (الجانب المعرفي Cognitive Domain) ؛ حيث إن ذلك يكون له ارتباط خاص بالقيمة التي تترك لدى الطلاب كيشعر ويؤدي إلى توفير فرص التعلم التي تتضمن المشاعر والقيم والدوافع الشخصية والعقلية . وقد تكون الجامعات فعالة بصفة خاصة في تطوير التفكير النقدي (critical Thinking) ولكنها يجب أن تسعى أيضاً إلى إنتاج متخرجين قادرين على الأداء النقدي (Critical Action) .

٦. تعزيز التقييم الذي يتسم بالانفتاح والمرونة ويعتمد على المخرجات ؛ حيث إن تقييم المقررات يجب أن يتم من خلال إطار عمل يتسم بالمرونة والانفتاح ويستند إلى العمليات المبنية على المخرجات ويستلزم ذلك :

- تقييم التعلم من خلال مجموعة من عمليات التقييم تعتمد على المعلم والذات والزملاء وتستند إلى وجود مناقشات واضحة مع الطلاب .
- تطوير استراتيجيات تقويم تتلاءم مع مخرجات واضحة ومحددة للتعلم.
- تقديم استراتيجيات جديدة للتقويم تعتمد على فعالية الكلفة من خلال إيجاد مجموعة كبيرة من حيث الحجم وإتمام تطوير استقلالية الطالب .

٧. تقويم التدريس والتعلم ؛ حيث إن أحد الشروط الجوهرية للتعلم الفعال تتمثل في التزام أعضاء هيئة التدريس بالكلية أو المعهد بتقويم التدريس والتعلم من خلال ممارساتهم ومحاولاتهم في التطوير . ويجب أن يتضمن تقويم التطوير ثلاثة جوانب تشمل : (الذات والزملاء والطلاب) وذلك باستخدام أدوات وعمليات تقويم متعددة في مناسبات مختلفة.

وفي ضوء هذه المبادئ العامة يمكن تقييم الإنتاجية في مجال التدريس الجامعي من خلال تطبيق معيار مقترح يتضمن توضيح مدى تحقق النقاط الأساسية التالية في التدريس :

١. استخدام الأهداف : حيث يتم التركيز على توضيح مدى :
-الإلمام بالمبادئ الأساسية لتحديد وكتابة أهداف تعليمية فعالة.
-الكفاءة في كتابة مدى متكامل من الأهداف يتناسب مع تنظيم ما متخصص.

- تحديد أهداف واضحة يتم بناؤها بطريقة تتناسب مع كل موضوع أو جزء يتم تعليمه
- جعل الطلاب في حالة من الانتباه والإلمام بما تعنيه وتتضمنه الأهداف التعليمية .
- ٢. اختيار طرق التدريس : ويتم التركيز فيها على توضيح مدى :
 - الإلمام بالأنماط الأساسية لطرق التدريس المتاحة في الوقت الراهن .
 - اختيار طرق التدريس التي تحقق الأهداف التعليمية الموضوعية .
 - استخدام عدد كبير من طرق التدريس التي تتناسب مع التنظيم المتخصص .
- ٣. توصيل وتعزيز التعليم : ويمكن توضيح ذلك من خلال مدى :
 - الكفاءة في تخطيط وإعداد وتوصيل المحاضرات وغيرها من الأنشطة .
 - الكفاءة في تخطيط وتنظيم وإدارة أنشطة مجموعات التعلم .
 - الكفاءة في تخطيط وتنظيم ودعم التعلم الفردي .
 - الكفاءة في تخطيط وتنظيم ودعم العمل التطبيقي في المعامل .
- ٤. استخدام المواد التعليمية : وتشمل التركيز عل توضيح :
 - عدد الساعات التي يقضيها عضو هيئة التدريس أسبوعياً في قاعات الدراسة .
 - الإلمام بالأنماط الأساسية للمواد التعليمية المتاحة في الوقت الراهن .
 - الكفاءة في اختيار وإنتاج مواد تعليمية مناسبة تعمل على تدعيم طرق التعليم .
- ٥. تقييم الطلاب : ويتم ذلك من خلال :
 - الإلمام بالأنماط الأساسية لطرق تقييم الطلاب المتاحة في الوقت الراهن .
 - اختيار طرق التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف الموضوعية .
 - الكفاءة في تصميم واستخدام أدوات تقييم قابلة للتطبيق وتتناسب مع التنظيم المتخصص الموجود .
 - تقديم تغذية راجعة تساعد الطلاب وتعزيز أدائهم في عمليات التقييم .
- ٦. تقويم فعالية عملية التعليم : ويمكن توضيح ذلك من خلال :
 - الإلمام بالمبادئ والأنماط الأساسية للتقويم الفعال مثل : التقويم بواسطة الزملاء والتقويم الذاتي .
 - التقويم المتواصل لفعالية التعليم في تسهيل تعلم الطالب .
 - الأداء المناسب الذي يعالج المشكلات التي تظهر خلال عملية التقويم .
 - استخدام التكنولوجيا في التعليم .
- ٧. التنمية الشخصية والمهنية : ويمكن توضيح ذلك من خلال :
 - الإلمام بالمناطق التي يكون فيها الأداء والمهارات الشخصية في حاجة إلى تعزيز .

- التخطيط والمشاركة في برنامج لتنمية أعضاء هيئة التدريس يلائم طموحاتهم .
- اتخاذ خطوات فعالة في الإطلاع على أحدث المنجزات التي تمت في المجال.
- المشاركة الفعالة في الأنشطة البحثية والمهنية والاستشارية التي تعزز التدريس .
- تبني نظام للمكافآت ومعياري لتعزيز لدية القدرة على تحديد التميز في التدريس .
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة على تنفيذ بحوث عمليات على التدريس والتعلم بهدف التطوير .
- إيجاد قاعدة تنظيمية للتنسيق وتعزيز الممارسة الجيدة في مجال التعليم والتعلم على مستوى الكلية والفصول الدراسية .
- ٨. مدى تحقيق المشاركين أو الطلاب للمستويات المحددة سلفاً.
- ويمكن تحديد ذلك من خلال :
- عدد الطلبات المقدمة للالتحاق بالمقرر أو البرنامج .
- عدد المشاركين .
- عدد البرامج المنفذة .
- المتابعة طويلة المدى للمشاركين في البرنامج .
- أداء الطلاب أو المشاركين على أحد الاختبارات المقننة .
- المكافآت أو شهادات التقدير التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

ب- في مجال البحث العلمي

- يتضمن نشاط البحث العلمي تنمية المعرفة في ميدان من ميادين المعرفة التخصصية، وهو مفهوم واسع يختلف من مجال إلى مجال آخر ، فالبحث العلمي في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية يختلف عنه في مجال العلوم الطبيعية هذا بالإضافة إلى أن البحوث العلمية تتضمن بحثاً أساسياً وأخرى تطبيقية أو إجرائية أو ميدانية . وحيث إن إنتاجية مؤسسات التعليم الجامعي تشمل أنشطة متعددة منها التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع يكون من الضروري أن تتحرى هذه المؤسسات الدقة في الأمور التالية بالنسبة للبحث العلمي : (٥ : ٢٤)
- الأولوية المعطاة للبحث بالنسبة للأنشطة الأخرى .
 - اختيار مشكلات معينة كي يتم معالجتها من خلال البحوث .
 - تصميم البحث وأصوله ومخططاته .

وهناك مجموعة من المبادئ الأساسية التى يمكن أن تشكل منطلقات لتحديد رؤية مقترحة لتقييم الإنتاجية الجامعية فى مجال البحث من الناحية الكمية والكيفية وذلك على النحو التالى :

١- تحديد المسؤولية الداخلية الخاصة بكيفية أداء الجامعة أو الكلية لرسالتها البحثية ويمكن أن يتم ذلك من خلال :

- توافر عنصر التخصص الدقيق فى القائمين بالبحث حتى يتمكنوا من الملاحظة والتحليل والاستنتاج .

- وضوح اللغة المستخدمة فى البحوث العلمية حتى يكتمل الفهم وتعم الفائدة .

- إجراء البحوث انطلاقاً من قناعة مؤدائها أن المعرفة كلية وأن العلوم المختلفة تسعى إلى الإسهام فى حل مشكلات الإنسان وإثراء العلم والمعرفة

- التوازن بين أنواع البحوث التى تجريها الأقسام العلمية سواء كانت بحوث أساسية أم تطبيقية أم إجرائية أم ميدانية .

٢- تحديد المسؤولية الخارجية الخاصة بأشكال المحاسبة ، وهو ما يطلق عليه (مقاييس الدخل والمنصرف والقيمة المضافة) ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال : (١ : ٣٩٣)

- تحرى جهات أكاديمية محددة عن الرسالة البحثية للجامعة أو للكلية ومدى إسهامها فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

- تحرى جهات محاسبية وأكاديمية محددة عن كفاءة وفاعلية الرسالة البحثية للجامعة أو الكلية فى ضوء المخصصات المالية المحددة لها .

٣- عدم التعامل مع الآثار والمحصلات الكمية و النوعية الخاصة بالبحث على أساس أنها الأشياء الوحيدة المطلوبة من وراء إجراءه . وهذا لا يعنى أن الآثار والمحصلات غير مهمة ، ولكنه يعنى أن أى تقييم واع أو حكم منصف للمميزات والحسنات لا يمكن أن يقتصر فقط على النتائج والمحصلات ، ولكى نتعرض للنطاق الكامل لأى مشروع بحثى يجب أن نركز على الأهداف والاستراتيجيات والخطط وعملية التنفيذ والمحصلات و الآثار (٤ : ٨٢) .

وفى ضوء هذه المبادئ العامة يمكن تقييم الإنتاجية الجامعية فى مجال البحث العلمى من خلال تطبيق معيار مقترح يتكون من جزعين : يتضمن الجزء الأول توضيح مدى تحقق النقاط الأساسية التالية فى البحوث التى يتم إجراؤها من الناحية الكمية والنوعية : (٦ : ٢٩٥)

- ١- قدرة الباحث على الإلمام بمشكلات المجتمع وطرح الحلول العلمية لها.
- ٢- إسهام الباحث في إثراء المعرفة وتطويرها في مجال تخصصه .
- ٣- قدرة الباحث على تطوير النظريات القائمة أو تقديم نظريات جديدة .
- ٤- قدرة الباحث على طرح آراء تفتح مجالات جديدة للبحث أمام الآخرين .
- ٥- التزام الباحث بالأصول الأكاديمية و العلمية للبحث العلمي المتعارف عليها.
- ٦- مصداقية النتائج التي يصل إليها الباحث وقدرتها على حل المشكلات .
- ٧- التوازن في إنتاجية عضو هيئة التدريس بين البحوث الأساسية والتطبيقية والإجرائية والميدانية التي تقع في مجال تخصصه .

أما الجزء الآخر من المعيار فيشمل الجوانب التالية :

- ١- تقييم جودة البحث العلمي بواسطة العملاء .
- ٢- تقييم جودة البحث العلمي بواسطة الزملاء .
- ٣- التقييم الذاتي (تقويم أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم في هذا المجال) .
- ٤- المكافآت أو شهادات التقدير التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس في المجال.
- ٥- المشروعات البحثية التي يتم إنجازها .
- ٦- المواد التعليمية المنتجة والمقدمة للطلاب أو العميل (مثل إنتاج شرائط الفيديو وبرامج الكمبيوتر ...) .
- ٧- عدد العملاء المشاركين .
- ٨- عدد الطلبات المقدمة لإقامة مشروعات استناداً إلى الإنتاجية البحثية .
- ٩- الأبحاث التطبيقية المقدمة في المؤتمرات والندوات المتخصصة .
- ١٠- الكتب والمقالات المنشورة في المجالات العلمية المتخصصة .
- ١١- الأبحاث غير المنشورة أو التقارير الفنية التي تقدم للعملاء .
- ١٢- المشاركة في الجمعيات العلمية المتخصصة .
- ١٣- براءات الاختراع .
- ١٤- مدى تحقق مستويات محددة سلفاً في هذا المجال .

ج- في مجال خدمة المجتمع :

- تتضمن أنشطة خدمة المجتمع في مؤسسات التعليم الجامعي مجموعة كبيرة من المحاور يمكن إجمالها فيما يلي :
- ١- استثمار إمكانات الجامعة العملية في إجراء بحوث تطبيقية لخدمة المجتمع .

٢- إسهامات الجامعة في المشروعات السياسية والثقافية والاجتماعية في المجتمع .

٣- تقديم الخدمات الفنية والاستشارية للمجتمع.

٤- تقديم خدمة التعليم المستمر والتدريب للمجتمع .

ويمكن تناول بعض هذه الأنشطة وكيفية تقييمها بشيء من التفصيل على النحو التالي

١- في مجال البحث التطبيقي ، تفهم الجهود التي تتم في هذا المجال على أساس أنها تمثل شكلاً من أشكال العمل البحثي يختلف عن البحوث الأساسية ، ويمكن تقييم هذا النوع من البحوث من الداخل بواسطة الزملاء والمساعدين و من الخارج بواسطة المشاركين من المنظمات المتخصصة وبعض المتعاقدين على إجراء هذه البحوث ويمكن أن تتحدد معايير الجودة بالنسبة لهذا النشاط الخدمي في مهارات الاتصال وعدد من مشاريع البحوث التطبيقية وحجم كل مشروع والمساحة التي يغطيها على مستوى المحافظة أو الدولة .

٢- وفي مجال المساعدة الفنية والاستشارية ، تتضمن الجهود التي يشملها هذا الجانب عدداً كبيراً من الأنشطة تتخذ أشكالاً مثل : تقديم المعلومات المتخصصة وتقديم الاستشارات على المدى القصير ومراجعة الخطط والافتراضات ، ويمكن أن تتحدد مصادر جودة الخدمة في هذا المجال من خلال المشاركة الفعالة والأساليب الإبداعية أو المعرفة الجيدة والتحول من النظرية إلى التطبيق وترتيب المتعاقدين على الخدمة (الدولة المحافظة المدينة) وزمن تنفيذ المشروع والقدرة على الاتصال بالمتلقى وحجم مشاركة الطلاب ومدى تأثير المشروع على الأكاديميين.

٣- وفي مجال التعليم والتدريب يكون التركيز على الجهود الخاصة بتعليم الكبار والتدريب الموجه للقطاع الخاص وتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وعند تقييم هذا النشاط يمكن الاستعانة بالدارسين والجهات المستفيدة .

٤- النواتج ، ويقصد بها ما ينتج عن الخدمة العامة أو المتخصصة ، وعلى الرغم من أن النواتج قد تختلف بين التنظيمات المختلفة إلا أن جودة المنتج غالباً ما يحكم عليها من خلال النجاح التجاري وما إذا كانت النتائج إبداعية وخلاقة أم لا ؟ ، كذلك تعد الفوائد المالية الناتجة عن هذه المنتجات ورضا المستفيدين (المتعاقدين) مؤشرات مناسبة. ويمكن أن تجرب المنتجات في ضوء المدى الذي يمكن أن تفيد من خلاله المجتمع والذي تساهم به في خدمة جيل المعرفة الجديد في العمل التطبيقي (الأداء) .

وفي ضوء التحليل النظري الذي تضمنته هذه الدراسة ، يمكن تحديد مجموعة من المبادئ الأساسية التي تشكل منطلقات لتحديد رؤية مقترحة لتقييم الإنتاجية الجامعية في مجال خدمة المجتمع وذلك على النحو التالي :

١. هناك العديد من الجامعات التي تؤكد أن الخدمة تمثل جزءاً من رسالتها الرسمية.
٢. هناك عديد من الجامعات لديها قناعة بأن أعمال البحث العلمي والتدريس تمثل المسؤولية الرئيسية لعضو هيئة التدريس ، ومن ثم لا ينبغي أن يكون في أدائه لأنشطة الخدمة العامة ما يخل بالالتزاماته الرئيسية.
٣. هناك عديد من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لديهم قناعة بأنهم مثلهم مثل بقية أفراد المجتمع عليهم واجبات تجاه إخوانهم من المواطنين ، ويجب أن يقوموا بها من خلال تقديم الخدمات المختلفة لهم.
٤. هناك اعتقاد لدى بعض أعضاء هيئة التدريس أن كثيراً من أنشطة الخدمة العامة لا يترتب عليها نفع مثل ما يترتب على القيام بالتدريس أو البحث العلمي ، ومن ثم فقد يحجم البعض عن القيام بها وعدم الاكتراث بما يلتزم به رئيس الجامعة أو عميد الكلية أو مجلسها تجاه الخدمة العامة.
٥. لا تتضمن موازنات الكليات شقاً منفصلاً لأنشطة الخدمة العامة ، حيث يقوم أعضاء هيئة التدريس والعاملون بهذه الأنشطة على أساس أنها جزء من التزاماتهم وواجباتهم العادية التي يؤدونها بحكم وظائفهم .
٦. من الضروري تحديد إطار فلسفي علمي يحكم العلاقة بين الجامعات والمجتمع.
٧. من الضروري تحديد أدوار الجامعة وواجباتها تجاه المجتمع وعلاقة ذلك بتحقيقها لوظائفها الأخرى في مجال البحث العلمي والتدريس.
٨. من الضروري تحديد متطلبات الجامعة لتحقيق هذه الأدوار ، وكذلك تحديد المعوقات التي يمكن أن تواجهها وكيفية التغلب عليها.
٩. من الضروري وضع معايير لتقييم أداءات هذه الوظيفة وتقييمها واقتراح ما يدعم إنجاز أهدافها واستمرارها.

وفي ضوء هذه المبادئ العامة يمكن تقييم الإنتاجية الجامعية في مجال خدمة المجتمع من خلال معيار مقترح ، يتضمن :

- ١- تقييم جودة الخدمة بواسطة العميل .
- ٢- تقييم جودة الخدمة بواسطة الزملاء .
- ٣- التقييم الذاتي (تقويم أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم في هذا المجال) .
- ٤- التقييم بواسطة مراجعين من معاهد أخرى .
- ٥- المكافآت وشهادات التقدير التي تحصل عليها الكلية في هذا المجال .
- ٦- الموقع الذي تلعبه القيادة في الأنشطة الخدمية .
- ٧- عدد المشاركين في الخدمة .
- ٨- عدد المشروعات الخدمية .
- ٩- عدد الطلبات المقدمة للحصول على الخدمة .
- ١٠- مدى تحقق مستويات محددة سلفاً في هذا المجال .
- ١١- ظهور دليل على أن المشكلة قد تم حلها أو فهمها .

المراجع والهوامش :

- ١- إدوارد و أبو فتى (سبتمبر ١٩٩٨). نحو تقييم ثقافي جديد للتعليم العالي . مجلة مستقبلات ، المجلد ٢٨ ، العدد (٣)
- ٢- باتريشيا هـ. كراسون (١٩٨٦). الخدمة العامة في التعليم العالي : الممارسات والأولويات ، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- ٣- ح. ب. أكتسون (١٩٩٣). اقتصاديات التربية ، ترجمة عبدالرحمن صانغ. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- ٤- ديفيد نيفو (١٩٩٨). تقييم الحوار : إسهام ممكن لتقييم تحسين المدرسة. مجلة مستقبلات ، المجلد ٢٨ ، العدد (١).
- ٥- سيف الإسلام علي مطر (١٩٩٠). دراسة تحليلية لبعض أوجه القصور في قياس الجامعات العربية بوظائفها ، مجلة بحوث تربوية ، العدد السابع والعشرون .
- ٦- صلاح الدين إبراهيم معوض و سعيد أحمد سليمان (١٩٩٠). أثر متغير الإعارة على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ، من بحوث مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي "آفاق مستقبلية" ، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة : ٨-١٠ يوليو .
- ٧- ضياء الدين زاهر ومحي الدين توفيق (١٩٨٩). الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج
- ٨- عادل السيد الجندي (٢٠٠٠) . الاعتماد الأكاديمي كنموذج تقويمي فعال في قياس أداء مؤسسات التعليم الجامعي. من أوراق المؤتمر القومي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي بـجامعة عين شمس ، القاهرة : ٢١-٢٢ نوفمبر .
- ٩- فريد بوبكر (يونية ١٩٩٩). تقويم التعليم الجامعي : وجهات نظر خرجى الجامعات . مجلة مستقبلات ، المجلد ٢٩ ، العدد (٢).
- ١٠- محمد نبيل نوفل و مروان كمال (يونيو / ديسمبر ١٩٩٠). للتعليم العالي في الوطن العربي (نظرة مستقبلية). المجلة العربية للتربية ، المجلد العاشر ، العدد الأول والثاني .

١١- مريم محمد فؤاد (٢٠٠٠). معوقات أداء الجامعة لوظيفتها في خدمة المجتمع وتنمية البيئة وسبل مواجهتها ، من أوراق عمل المؤتمر القومي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس ، القاهرة : ٢١-٢٢ نوفمبر .

١٢- مهنى غنايم و هادية أبو كيلة (١٩٩٩). مشروع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية (دراسة حالة جامعة المنصورة). المنصورة : إدارة البحوث بجامعة المنصورة .

- 13- Altbach, P. G. (1994). Problems and Possibilities: The American Academic Profession. In Philip G. Altbach, Roberto. Berdahl, and Patricia J. Jumptort (Eds.) Higher Education in American Society. N. Y: Prometheus Books.
- 15- Baldridge, J. V. (1971). Environmental Pressure, Professional Autonomy, and Coping Strategies in Academic Organization. Stanford Center for Research and Development in Teaching Research and Development Memorandum No. 78.
- 16- Ballantine, J. (1988) The Sociology of Education: A Systematic Analysis. New Jersey: Prentice – Hall, Ink.
- 17- Blank, R. k. (1993). Developing a System of Education Indicators : Selecting, Implementing and Reporting Indicators. Education , Evaluation and Policy Analysis, 15(1)
- 18- Boyd, W.L.& Hartman, W. T. (1998). The Politics of Educational Productivity. In William T. Hartman and William Lowe Boyd. Resource Allocation and Productivity in Education: Theory and Practice. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- 19- Boyer, E.L. (1990). Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professorate. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- 20- Burke, J.(1993). Preserving Quality While Enhancing Productivity. Albany: Office of The Chancellor, State University of New York.
- 21- Burrup, P., Brimley, V., & Garfield, R. (1999). Financing Education In A Climate of Change. Boston: Allyn And Bacon
- 22- Carrole, J. G. (1981). Faculty Self-Evaluation. In J. Millman (E d.). Handbook of Teacher Evaluation. Beverly Hills, CA: Sage.
- 23- Doellefeld, s.(1998). Faculty Productivity : A Conceptual Analysis and Research Synthesis. Unpublished Doctoral Dissertation. New York : State University of New York.
- 24- Duryca, E. D. (1981). The University and the State: A Historical Overview. In Philip G. Altbach and Roberto. Berdahl. Higher Education in American Society. 17 Buffalo: Prometheus Books.

- 25- Fairweather, J.S. (1996) Faculty Work and Public Trust: Restoring the Value of Teaching and Public Service in American Academic Life. Boston: Allyn and Bacon.
- Florestano, P.S & Hambrick, R. (1984). Rewarding Faculty Members for Profession - Related Public Service. Educational Record, 65(1).
- 26- Friedson, E. (1986). Professional Powers. Chicago: The University of Chicago Press.
- 27- Getz, M. & John, S. (1991). Costs and Productivity in American Colleges and Universities. In Charles J. Clotfelter, Ronald G. Ehrenberg, Malcolm Getz, and John J. Siegfried. Economic Challenges in Higher Education 259. Chicago: The University of Chicago Press.
- 28- Gumpert, P. J. (1993). The Contested Terrain of Academic Program Reduction. Journal of Higher Education 64 (3): 283.
- 29- Harvey, L (1995). Editorial, Quality in Higher Education I.
- 30- Jennings, J. D. (1997). Faculty Productivity : A Contemporary Analysis of Faculty Perspectives. Unpublished Doctoral Dissertation .U.S.A: Stanford University.
- 31- Johnson, M. A. (1989). Faculty Performance Evaluation : Perceptions of Faculty and Administrators in Baccalaureate Nursing Programs in Michigan .Dissertation Abstracts International, 51(11),3576
- 32- Kirst, M. (1997). Accountability: Implications for State and Local Policy Makers. Washington D C : Office of Educational Research and Improvement .
- 33- Levin, H. (1974). A Conceptual Framework for Accountability in Education. School Review, 82,
- 34- Macpherson, R. (1996). Educative Accountability Policy Research: Methodology and Epistemology. Educational Administration Quarterly, 32.
- 35- Mass, W.F.& Willger, A. K. (1995). Improving Productivity. Change 27.
- 36- McAlister, J. D. (1989). Report of the Committee on the Evaluation of Faculty Effort in Extension and Service. Virginia Polytechnic Institute and State University
- 37- Murray, J. (1997). Successful Faculty Development and Evaluation : The Complete Teaching Portfolio. Washington,DC : George Washington University Press.
- 38- National Association of State Boards of Education Accountability Study Group. (1995). Effective Accountability Improving Schools Informing the Public. U.S.A: Alexandria.
N A S B E .
- 39- Ramsden, P. (1998) . Learning to Lead in Higher Education. New York : Routledge.
- 40- Seldin, P. (1984). Changing Practices in Faculty Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass
- 41- Sergiovanni, T. (1982). Clinical Supervision and Teacher Evaluation. Urbana: University of Illinois.

-
- 42- Sergiovanni, T. (2000). The Life world of Leadership: Creating Culture, Community, and Personal Meaning in our Schools. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.
 - 43- Stroup, K.M. (1983). Faculty Evaluation.. New Directions for Higher Education 47-62
 - 44- Walberg, H. j. and William, J. F. (October 1987). Expenditure and Size Efficiencies of Public School Districts, Educational Researcher 16, No. 7.
 - 45- Williams, G. & Loader, C. (1993). Identifying Priorities, Newsletter 3 of the Project Identifying and Developing a Quality Ethos For Teaching in Higher Education. London : Institute of Education , Center for Higher Education Studies .



الحركات ودورها في التباين الدلالي والصرفي للكلمات

دراسة تطبيقية

د. مصطفى صلاح قطب*

اهتم علماء اللغة القدامى بأثر الحركات أو الصوائت في إظهار التباين الدلالي للكلمات وقد عالجا الموضوع تحت عنوان (باب علامات ترفع الإشكال من حروف مقاربة الأشكال)^(١) ويقصدون بذلك الكلمات التي اتفقت حروفها وتباينت دلالاتها بحركة من الحركات الثلاث : الفتحة أو الكسرة أو الضمة ، وكذلك السكون .

أما الفتحة والكسرة والضمة فأمرها ظاهر ، وأما السكون ، فيعامل الموضع الذي يخلو من الحركة القصيرة ، وكأنه يمثل وحدة صوتية رابعة ، إضافة إلى الحركات الثلاث للقصيرة إذ إنه أصبح إمكانية رابعة ، إضافة إلى الإمكانيات الثلاث الأخرى التي تعرض للصوملت في التآليف الفنولوجي العربي ، أي إمكانيات الضم والكسر والفتح ، وبذلك صارت هذه الإمكانية الرابعة ذات قيمة على المستوى الوظيفي ، لأنها تملك قدرة على التمييز بين المعاني^(٢) ينشأ من تغيير البنية المقطعية للكلمة .

وهذا ما دفعنا إلى اعتبارها ذات وظيفة تقارن بوظائف الحركات الثلاث القصيرة ، فالسكون أحد عناصر التمييز بين الصيغ الصرفية .

وعلى كل حال ، فالحركات لها دور رئيسي في تغيير الدلالة في الأفعال والأسماء .

جاء في المعجم^(٣) : أنيس به وإليه أنساً وأنس به أنسا .

وفقه الأمر فقها وفقها وفقه فقامه .

فالمصدر تغيرت حركته لتغير ضبط الفعل فحصل لدينا صورتان : الأنس والأنس ، والفقه والفقه والفقاهة .

كما دفع أحد الباحثين إلى القول بأن الحركات أدت دوراً في مرحلة التطور التاريخي لأبنية المصادر العربية فمن ذلك المخالفة بين الصوائت في مثل : فآرَح - فآرَح - غور - غور ، أخذ أخذ^(٤) .

* مدرس بقسم علم اللغة - كلية دار العلوم - جامعة القاهرة

ويذهب الدكتور إبراهيم أنيس إلى أن بعض الحروف تؤثر حركة بعينها حيث يقول: وهو أمر نعهده في ظواهر كثيرة من ظواهر اللغة العربية فحروف الحلق مثلا تؤثر الفتح^(٥) ويقول إذا رجعنا إلى ما ذكره أصحاب القراءات عن قراءة الكسائي وحكم الحركة التي قبل تاء التانيث في هذه القراءة، نرى الكسائي كان يميل هذه الحركة نحو الكسرة في معظم حروف الهجاء التي تسمى بالحروف المستقلة (ف.ج.ث.ز.ي.ن.ب.ل.ذ.و.د.ش.م.س)، وينطبق بها فتحة مع حروف الاستعلاء (ق.ظ.خ.ص.ض.غ.ط) أما مع باقي حروف الهجاء فقد اختلفت الروايات عن تلك القراءة^(٦)

وقد درس للدكتور عبد العزيز مطر اللهجة الكويتية وجعل فرضه العلمي الذي ارتكز عليه أن ثمة صلة بين نوع الحركة والصوت الصامت المجاور لها، وأنه وفقا لهذا الصوت تكون الحركة الأولى ضمة، ووفقا للصوت الآخر تكون كسرة، ووفقا لصوت ثالث تبقى الفتحان يقول: وفي لهجة الكويت يتم التماثل أو التغاير بين حركتي الفتح المتجاورتين في اللغة الفصحى بحيث تبقى الفتحان متماثلتين نحو خَلْفٌ أو تتغايران فتتطوق الأولى ضمة نحو قَمَرٌ أو كسرة خفيفة نحو مَيَكُنْ^(٧).

وإذا تتبعنا كتب اللغة والأدب والمعاجم التي اهتمت ببيان التباين الدلالي بين الكلمات، الناتج من اختلاف الحركات - سنلاحظ أن هذا التباين يظهر في صورة ثنائية للصوائت^(٨).
جاء في كتاب تنقيف اللسان وتلقيح الجنان^(٩) :

العنق : النخلة

والعنق : الكباسة

للعَوَجُ : في كل ماهو منتصب مرني والعَوَجُ فيما لا يرى كالتيين ونحوه وعندما جاءت العوج بالكسر مكان العوج بالفتح في قوله تعالى :

"لا ترى فيها عوجا ولا أمثا"^(١٠) وقف المفسرون أمام هذه الظاهرة . يقول الزمخشري : فإن قلت قد فرقوا بين العوج والعوج فقالوا العوج بالكسر في المعاني والعوج بالفتح في الأعيان . والأرض عين فكيف صح فيها المكسور العين قلت : لاختيار هذا اللفظ له موقع حسن بديع في وصف الأرض بالاستواء والملاسة ونقى الإعوجاج عنها على أبلغ ما يكون ، وذلك أنك لو عدت إلى قطعة أرض فسويتها وبالغت في التسوية على عينك وعيون البصر من الفلاحة وتفقت على أنه لم يبق فيها اعوجاج قط ، ثم استطلعت رأي المهندس فيها وأمرته أن يعرض استواءها على المقاييس الهندسية لعثر فيها على عوج في غير موضع ولا يدرك ذلك بحاسة البصر ولكن بالقياس الهندسي ، فنفى الله عز وعلا ذلك العوج الذي دق ولطف عن الإدراك إلا

بالقياس الذي يعرفه صاحب التقدير والهنسة وذلك الاعوجاج لما لم يدرك إلا بالقياس دون الإحساس ، لحق بالمعاني فقل فيه عوج بالكسر^(١١) ومواء أكان التبادل بين حركتين مع اتحاد البنية المقطعية للكلمة أم بين حركة ومكون مع تغير البنية المقطعية للكلمة مثل: المَوْر : الطريق والمُور : الغبار ، فإن هذا التبادل يترتب عليه تغير دلالة الكلمات ، وينتج عن ذلك تغير في الصيغ الصرفية لهذه الكلمات أيضا.

وهذا باب دقيق في اللغة العربية، إذ يؤدي الخطأ في ضبط (شكل) كلمة إلى الخلط في دلالتها خذ مثلا : رُوح بالضم وروُح بالفتح ، وغيبة بالكسر وغيْبه بالفتح ، هذا على مستوى الناطقين بالعربية . أما على مستوى الناطقين بلغات أخرى ، فقد لاحظت من خلال تدريسي لهؤلاء الطلاب أن بعضهم يصعب عليه إدراك للتباين الدلالي لكلمتين لتباين حركتيهما خذ مثلا : كَبَد بالفتح وكَبَد بالكسر ، فالدارس ينطق الكلمة ولا ينتبه إلى أن الحركة إذا تغيرت يؤدي ذلك إلى تغير المعنى^(١٢) ، مما دفعني إلى بحث هذه المشكلة والإجابة عن تساؤلاتها ، وقد قمت بالتطبيق على عينة الكلمات التي وردت في سلسلة تعليم اللغة العربية المقررة على الدارسين بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، على ما سيأتي تفصيله إن شاء الله، وهذه الدراسة تشمل البعدين النظري والتطبيقي في علم اللغة.

وتأتي أهمية البحث في أنه يفيد في المجالات العلمية التالية :

- ١- تعرف غير الناطقين بالعربية المعاني الدلالية للكلمات ثنائية الحركة .
- ٢- إعداد قائمة مفردات تسهم في إعداد برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتقويم هذه البرامج تنمية الثروة اللغوية لدى الدارسين في برنامج تعليم اللغة العربية .
- ٣- تصويب ما يقع فيه الناطقين بالعربية نتيجة ليدال الحركات - والربط بين ضبط (شكل) الكلمة والمعنى المراد .

أهداف البحث :

- ١- إعداد قائمة بالمفردات التي تتباين دلالتها لتباين حركة واحدة أو الكلمات (ثنائية الحركة) وذلك بالتطبيق على سلسلة تعليم اللغة العربية .
- ٢- رصد التباين الدلالي الذي حدث بين كل كلمتين لا يفرق بينهما إلا حركة واحدة .
- ٣- دراسة هذه الكلمات دراسة صرفية .

حدود البحث :

- ١- تم إجراء هذه الدراسة على كتب القراءة للمنتوى الثاني والثالث والرابع من سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المقررة على الدارسين بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (الطبعة الأولى ١٤١٢هـ - ١٩٩١م) .
- ٢- اقتصرت الدراسة على الأسماء فقط .
- ٣- اقتصرت الدراسة على الكلمات التي تختلف دلالتها باختلاف حركة واحدة فقط (ثانية الحركة) .
- ٤- إذا كان هناك تغير في الحركة لم ينشأ عنه تغير في الدلالة لا تدخل الكلمة ضمن العينة مثل : الحقد (بالكسر) و (الحقد) بالفتح فهما بمعنى واحد (إضمار للعلو) (١٢) .

خطوات البحث :

وجاءت على النحو التالي :

- ١- تحديد الكلمات (ثانية الحركة) من خلال كتب القراءة .
- ٢- استقراء هذه الكلمات في ضوء المعجم العربي (الوسيط) .
- ٣- رصد التحول بين كل حركتين في الكلمات المدروسة .
- ٤- رصد معنى للكلمة قبل تغير الحركة وبعد التغير .
- ٥- رصد الصيغة الصرفية للكلمتين .
- ٦- تصنيف الكلمات وفق الصيغ الصرفية المتماثلة ، إلى كلمات ثلاثية وكلمات زادت على ثلاثة أحرف .
- ٧- تحليل النتائج ومناقشتها .

نتائج الدراسة

القسم الأول: الثلاثي من الأسماء :

أولاً: تبادل بين حركتين مع اتحاد البنية المقطعية للكلمة (CVCC):

الثلاثي من الأسماء :

الصيغة	الكلمة في الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)
١- (فعل)	الأم ١٢١/٢	الوالدة	كما جاءت في المعجم الوسيط
تحولت الضمة إلى فتحة (فعل)	حجر ٤٠/٤	حفرة نفوي إليها الهوام وصغار الحيوانات	الطم في مقدمة الجيش .و- القصد
الجزء	١١٠/٢	القطعة من الشيء	من ليس له كفاية
جهد	٤٥/٤	الوسع والطلاقة	المنقطة .و- انتهية والغاية
حب	٢٠١/٢	ود	ما يكون في الأكماء والسنبيل كالفصح والشعر

حر	٢٩/٣	خالص من الرق	الحرارة
خيز	٢٠٤/٣	اسم لما يصلح من التليق المعجون للتمشج بالثار	خيز خيزاً : سبعة فهو مغبول
ريح	٧٦/٣	قاة في رأسها سنان يظن به	ريح البرق ريحا : امع لمعا خالفا
روح	١٥٢/٢	ما به حياة للنفس	الراحة والرحمة
السوء	٢١٠/٣	كل ما يغم الإنسان	يقال في القبح
شرب	٣٥/٢	الماء	وقت الشرب
الصلب	٢١٩/٢	التشديد القوي	شد أطرافه وطفه
عشر	١٧/٣	جزء من عشرة أجزاء	مؤث العشرة ويقال صر تسوة
عش	١٠٦/٤	ما يجمعه الطائر من العصفان يجهشه في شجرة	العش من الرجال رقيق عظام اليد والرجل
القرب	٩٢/٢	الدنو	شد السيف و- السير بالإذن ليلا
قرص	٦٧/٤	قطعة ممسوطة مستديرة	قرصه قرصا : قبض بابهامه وسبافته على جزء من جسمه
قطب	٢٠٤/٣	المحور القائم في الطول الأسفل من الرخى	قطب الشيء قطبا : جمعه ، قشرب مزجه
قلل	٢٧/٤	جهز من الحديد ولحود يقلل به الباب	الشجر اليابس و- عملية القفل
كل	٩٢/٢	كلمة تليد الاستغراق للأفراد ما تضاعف إليه	من لا ولد له ولا ولد ، ومن يكسون عبا على غيره ، ولقا السكين
لزم	٦٤/٤	دلو الأصل وشح للنفس	لسمية إلى اللوم و- الشيء أصعبه
النور	١٢١/٤	النشوء وسطوحه	الزهر الأبيض
وسع	١٦٧/٢	الطاقة والفترة	البسط والفكرة والقض

الثلاثي من الأسماء :

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)
٢- ألف	ألف	١٩٠/٢	عشر ملات	المأوف •
(فعل)	أبهر	٤١/٤	ما تبسط من الأرض ولم يغطه الماء	الخبر •
تحولت	الجد	١٧٢/٣	أبو الأب وأبو الأم والمكانة	وجه الأرض وشاطئه النهر ، الغاية من كل شيء
الفتحة	إلى	٦٧/٤	المكان يحبس فيه	ما يجعل في مجرى الماء لوجده
كسوة	الحق	١٣٦/٢	حق الأمر حقا : صح وثبت وصدق	ما دخل في السنة الرابعة ولم يكن ركوبه أو الحمل عليه
(فعل)	حل	١٢١/٤	الخلاص ، حل المشكلة ونحوها حلا	مباح و- ما جاز الحرم
	خط	١٥٢/٣	ضم الشيء إلى الشيء	رجل خاط : مختلط النسب ، ما خالطه الشيء
خمر	٩٢/٢	ما أسكر من عصير عنب وغيره		الحقد

خير	١٣٤/٢	الحسن لذاته	لكرم والشرف والطبيعة .
الدرس	٥٢/٢	المقدار من العلم	الخلق البالي من القلوب ، ذنب البحر
رأي	٥٤/٤	اعتقاد	حسن المنظر في البهاء والجمال
المسهل	١٧٢/٣	كل شيء يميل إلى اللين ولينة الخضونة	تراب كثر لميل بجيء به الماء
شعب	١٣١/٣	الجماعة من الناس تخضع لنظام اجتماعي واحد	المرج بين جبلين و- الطريق
الضبط	٦٤/٣	المرض وبهذه القوة	ضبط العدد : مثله .
الضيوف	١١٥/٣	النازل على غيره	الجناب والناحية يقال ضيف الوادي
غسل	٣١/٤	زفة الوسخ والتنظيف بالماء	الغسل
قتل	١٢٨/٢	إماتة	مثل ونظير في قتل وغيره ، والخير بالشيء
القدر	٢٠١/٢	المقدار	إباء بطيخ فيه
القيد	٦٨/٤	حبل ونحوه يجعل في رجل الدابة	المقدار ، يقال بينهما قيد رمح
الهدم	٥١/٣	هدم ههما : سقط ونقض	الشيخ الكبير و- كسام الصوف
هضم	١٥٨/٣	تحويل عناصر الطعام إلى مادة غذائية صالحة للجسم	المطعم من الأرض ، بطن الوادي
لهم	١٢٢/٣	العلم على القيام بالشيء	الشيخ الكبير الفاني

التلخيص من الأسماء :

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (العلم)	معنى للكلمة بعد تغير الحركة (الفعل)
٢- (فعل)	الإن	١٣٢/٤	الإعلام ببلادة الشيء وإطلاق التصرف	لأن الحب والطمع أنما : خرجت أنته
تحوّل	بنر	١٢٨/٢	حرة صيغة ، يستخرج منها الماء أو الناطق	بنر البئر أو البؤرة : حفرها
الكسوة	الجن	٧٧/٤	خلاف الإنس	الإقلام
إلى فتحة (فعل)	حمل	١٧٧/٣	ما يحمل على الظهر ونحوه	ثقل المرض ، ما كان في بطن أو على شجر
دين	دين	٩٩/٢	ديانة	قرض ذو أجل
الرزق	الرزق	٣١/٤	الشيء المرزوق	رزقه رزقاً : أوصل إليه رزقاً أو أعطه إياه

رق	١٠٢/٣	عويبة	جلد رقيق يكتب فيه
السن	١٥٤/٢	العمر	الحاد ، الأسفان مسوكها أو علاجها
الشعر	١١٥/٣	كلام موزون معنى قصداً	لولاء خطوبة تظهر على الجلد
الصدق	٢١٢/٢	مطابقة الكلام للواقع بحسب اعتقاد المتكلم	الكامل من كل شيء والفرج الصديق : المستوى
ضد	١٣٦/٢	مخالف ومثاق	ضده في الخصومة ، غلبه
الطفل	١٢٠/٢	المواود ما دلم ناصا رخصا	قناعم الرقيق ، طين أصفر
العز	١٣١/٣	ضد الفل	لقطة والفهر
العلم	٢٠١/٢	المعرفة	العالم
القبض	١٢٧/٢	كلمة يونانية الأصل بمعنى مسكن مصر والمسيحيون	جمع قشيء وخلطه بغيره
القسم	١٥٨/٣	التصنيف والحظ	الطاء والتجزيء
المسك	٣٧/٣	ضرب من الطيب	الجلد
مشط	١٣١/٣	آلة يمشط بها	ترجل الشعر
ملح	٢٠٤/٢	المادة التي تجعل لماء البحر طعمه الخاص	الملح من الأخبار

الثلاثي من الأسماء :

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فعل)
١-	البأس	٦٢/٤	الشدة في الحرب	المشقة والفقر
(فعل)	بعد	٤٧/٢	نقض قبل	تساع المدى ، ولو بعد : ذو رأي
تحولت	البر	٤١/٤	ما قبسط من سطح الأرض ولم يطفه	صيق
الفتحة	الترك	٤٥/٤	قام	القبح
إلى ضمة	الجد	١٢٩/٣	الطرح	جيل من المغول ولحده تركي
(فعل)	الخلف	١٨٢/٣	أبو الأب وأبو الأم والمترلة	جانب الشيء ، بومن الرجال
	الخمس	١٩٠/٢	الوراء	المجود عظيم الحظ
	سبع	٩٢/٢	اسم عدد للمؤنث	اسم في الإخلاف
	الشر	٢٤/٣	من كلف العد	جزء من خمسة
	الصبر	٦٨/٤	السوء والفساد	جزء من سبعة
	العزل	٤٠/٤	التجند وحسن الاحتمال	عيب الغير وإلحاق الشر
	العصر	٥٣/٢	الإبعاد	به ، ولقلب ببسط ليجف
	قبل	١٧/٢	الوقت في آخر النهار إلى احمرار الشمس	من الشيء : أعلاه وناحيته
	النحل	١٩٧/٣	ظرف للزمان السابق	من لا سلاح معه ، المنفرد

لصّد				
للعطاء، و- الشيء المعطى				
تبرعاً				

الثلاثي من الأسماء:

الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)
		٣١/٢	حب يتخذ منه شراب يسمى القهوة	الطبيعة من الضحم
		٢٠١/٢	لوقد	المعجب، و- المحبوب
		٤٠/٢	لغة في الأثر	الصوت الخفي، و- صوت
		١٦/٤	العمل	الفرع
		١٧/٣	جزء من عشرة أجزاء	كل ما صلب
				مؤنث العشرة : يقال : عشر نسوة

الثلاثي من الأسماء:

الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)
٦- (فعل)	الإنس	١١٥/٤	خلف الجن	حدث النساء ومماثلتهن وذعاب الفرجة
الكرة	الفر	١١٦/٢	هنا في مفتاح الكسرياء يغمز فيضيه	نماء الحقل وزيادة التجارب وضيق العين
تحولت إلى شمة (فعل)	الدرج	٤٠/٤	المصباح	الماشية كلها ، والطريق ، و- الصدر
	المر	١٠٢/٣	الفرق من السير والحيوان	خط يملأ الكف والوجه والجبنة
	سك	٣٧/٢	ما تكلمه وتغنيه	الحقل الوافر وما يمسك الأبدان من الطمس والخراب
			ضرب من الطعيب	

الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)

٧-	كبد	١٣٥/٢	عضو في البطن له وظائف عدة	المشقة والعناء .
(فعل)	ملك	٦٦/٢	صاحب الأمر والسلطة على قبيلة أو	واحد الملائكة
الكسوة	نجس	٦٣/٤	بلاد	النجاسة : القذارة
تحولت			غير عفيف، غير طاهر	والخبث الفاجر
إلى				
فتحة				
(فعل)				

الثلاثي من الأسماء

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)
٨- (فعل) تحولت الكسوة إلى فتحة (فعل)	ثيم قصص	١٩٧/٣ ١٠٨/٣	ما مضى على وجوده زمن طويل (م) قصة وهي الحكاية ، والإثاء يؤكل فيه	ما يطأ الأرض مسن رجل الإنسان رواية الخبير .و- الأثر

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)
٩- (فعل) تحولت الضمة إلى كسرة (فعل)	حل قرى	٢٧/٣ ٣٥/٤	(م) حَكَاة : الثوب الجديد (م) قرية : المصير الجليح	(م) حَكَاة : زنبيل كبير يجعل فيه الطعام ما يقدم للضيف ، الماء المجموع في الحوض

الثلاثي من الأسماء :

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)
١٠- (فعل) تحولت الفتحة إلى ضمة (فعل)	الحسن الخلل	١٢١/٢ ٥٣/٤	الجميل الفاسد والضعف	(م) الحسنى : العاقبة الحسنة (م) خَلَّة : كل ثبت حلو

الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)
١١- (فعل) تحولت الفتحة إلى كسرة (فعل)	حكم عدد	١٢٦/٤ ١٢٦/٢	من يختار للفصل بين متنازعين أو متنازسين مقدار ما يعد	م (حكمة) معرفة أفضل الأشياء بأفضل الطوم . م (عدة) : جماعة .و- عدة كتب .و- عدة مطلقاً

الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)
١٢- (فعل) تحولت الضمة إلى فتحة (فعل)	نول المنى	٢٠/٣ ٧٧/٤	م) دولة : مجموع من الأفراد يقطن إقليماً وله نظام حكومي م) منية = الأمنية : البهجة	النيل المتداول الموت .و- المقدار

الثلاثي من الأسماء :

الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)
١٣- (فعل) تحولت الفتحة إلى كسرة (فعل)	الزمن اللبن	٢٩/٣ ١٩٧/٣	الوقت الحبيب	وصف من الزمانة وهو مريض يدوم المضروب من الطين ينسج به دون أن يطبخ

من الأسماء :

الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)
١٤- (فعل)	حرم	١٤٧/٢	الأشهر الحرم	ما لا يحل انتهاكه من زمة أو حق

تحولت الضمة إلى فتحة (فعل)			١٥- (فعل) تحولت الفتحة إلى ضمة (فعل)
الضمة في الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تفسير الحركة (فعل)	١٥- (فعل) تحولت الفتحة إلى ضمة (فعل)
٧٦/٤	الليقة والامتداد	شديد الحذر (حائوزة)	

الوصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغيير الحركة (فعل)
١٥- (فعل) تحولت الضمة إلى مكون (فعل)	سبل الكتاب	٢٢/٤ ١٩٠/٢	(م) سبل : الطريق (م) كتاب : للصفحة المجموعة	(م) الأسبل : الطويل السبل الخط ، كتب الكتاب كتب : خطه

ثانياً: تحول في البنية المقطعية للكلمة من cvevc الى cvecc:

المسيفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (أثر)	معنى الكلمة بعد تأثير الحركة (أثر)
١٦-	أول	٨٦/١	من لجهه : يسيره	مدة قشيء
(أثر)	أصل	١٧/٢	أصل القشيء : أصله الذي يقوم عليه	أصل القش : أصلًا : تغير وأصله
تحوّلت	أثر	٤٣/٢	الضغّ وقيل	أثر أكلًا : أكل بعضه بعضًا وأصله تساقطت
السكون إلى	ألف	١٥٢/٢	عضو التنفس وقش	وجع الألف
فتحة (الأثر)	أثر	١٢٨/٢	أثر القشيء : أصحبه	أثر به : أفس
	بحر	٣٤/٢	الأثر الفواعل الكثير ويكسر له الملاح	البحر : نداء يسبب شدة الظما وشرب الماء
	بعض	١٢٩/٢	بعض القشيء : طائفة منه	بعض المكان : بعضًا : كل شيء هو عرض
تم	تم	٢٠٤/٢	القيس من شمر القائل	أثرت نفسه بكذا : أثارًا : طابت
	حد	١٧٧/٢	متشبه قشيء	يقال أمر حد : متشبه بظل
	خلق	٤١/٤	مخروق	الوالي من القليل والبال
	أرب	١٢٩/٢	طريق	الأرواح بالشيء والتمكث عليه
	رصد	١٦/٤	رصدت وصدا : راقبه	طريق
	رخص	٤٠/٤	تأدية حركات بالوجس على إيقاع ما	بال : سمعت رخص القبس عينا : سوء كلامهم

رقم	١١١/٢	الرمز المستعمل للتعبير عن أحد الأعداد	كان به رقبه
شرق	٢١/٢	جهة شروق الشمس	لحم شري : ٢ : دسم عليه
شرب	٢٧/٤	الاصابة	العسل الأبيض القويلا
طاق	١٢١/٤	منطلق ضللك	شوط -و- التصيب
عجز	١٠٨/٣	عدم القدرة	عجز الرجل عجزاً : عقلت عجزته
عقل	١٠٦/٢	ما يكون به التفكير والاستدلال	التواء الرجل
غرب	٢٤/٢	جهة الغرب	سود -و- دام وصيب القارس والشفاء
لفر	٥٩/٤	الحوز والحلجة	الشكوى من فقر أو كسر أو مرض
قصر	١١٦/٢	القصر : البيت الواسع الضخم	أصول الأستاذ وأصول الأعقاب
كلب	١٩٥/٢	حيوان الكلب	مرض مدح يعرف برهبة السام يسببه عض كلب
مكر	١٢٢/٣	خداع	مكراً مكراً : لصراً
لعل	٧٣/٤	الوك والكفرية	الكين يكرج من كين الأخضر عند غزوه
نفس	٩٨/٢	روح	الريح تكفل وتخرج من فم الحسي ذي الفلحة وفيه حال التنفس
نقل	٣٠/٣	تحويل الشيء من موضع إلى موضع	ما ينقل من الحجارة عند حرم البيت والجسد ومرلجة الكلام *

الثلاثي من الأسماء :

الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)
١٧-	البدن	١٥٣/٢	الجسم	شمن والاضغطة
(فعل)	البشر	٦٣/٤	الإيمان	بشر بشراً : فشر وجهه
تحويلات	جبل	١٢٩/٢	ما علا من سطح الأرض وجعل قتل	الأمه والجماعة من قتلين -و- السلحة
الفلحة	العمل	١٠١/٤	طريقة في المناقشة والاستدلال	الحضو -و- المعقم المتوفر
إلى	جرس	١٧٨/٢	أداة من نحاس وتحوه تستعمل للتنبيه وقت العمل	الصوت لنفسه
مكون (فعل)	الجزع	٦٨/٤	عدم الصبر على ما نزل بك	ضرب من العطب مختلف الأكسوف -و- منقلب الفلدي ووسطه
	الحرج	٢٧/٤	التشويق	حك الأنياب بعضها ببعض من التفتل
	الخبر	١٢٨/٢	ما ينقل ويبحث به فلا أو كتبة	منقح الماء فسي الجبل -و- السدوع والمطر
	لتسبب	١٣٤/٦	كل شيء يتوصل به إلى غيره	التسبب : التسبم
	الفسار	٢٠١/٢	قطع المسافة	المسافر (الزائد والجمع)
	المسك	٤٤/٤	المتقدمون في السن أو الفضل من أهلك	الجلد لم يحكم دينه
	الصمك	٢٠٤/٣	حيوان مائي	الصمك -و- القلابة من كل شيء
	الصمن	٢١٦/٢	صن صنّاً : كثر لحده وشحمه	إدام الصمن -سلام الزيد
	الشجر	١٢٨/٢	النبات	الأمر المختلف -و- جوف الفم من وسطه
	الشرج	١٥٨/٣	مجمع حلقة للدير	مميل الماء من الهضاب ونحوها إلى السهل
الغرض		٢٣/٤	الهدف الذي يرعى إليه	حزام الرجل -و- شعبة في الولدي غير كلمة

نظم	١٠٢/٢	الطبع من مصر والقضاء	فلول بالشيء من غير مشقة
أرج	٦٦/٢	كتشاف قام	شقيق بين شهاب
الارس	٧٩/٢	ولد الخيل	فارس الأمد فرسته فرسا : صاها وقتها
الفر	٦٨/١	القضاء الذي يقضي به الله على عباده	المندرا
الغصب	١٨٥/٢	إن أيات كتبت سلفه غلب وكعوبا	التقطيع والشم
الفل	١٨٩/٢	حالة القملية تميز بالخوف مما قد يحدث	لقى الشيء قلنا : حركة . ولقى لانا : أزعجه
الفر	٨٢/٢	جزم سموي يذو حول غريب أثير مله	غبه في لمة القدر
الكرم	١٧/٢	الجدو والصلح	الغيب
مري	١٠٨/٢	سأء أغنى فيه للحم لصار لسا	الإعجاب المتن ١٠- الصوف المتللى
الولع	١٧٧/٢	ولع به يولع ولما : خلق به شديدا	ولع يلع ولما : استظ عدوا

الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)
١٨- (فعل) المسكون تحوّلت إلى كسرة (فعل)	المضغ القصد العمل	٤٥/٤ ١٢٧/٤ ٤٠/٤	أن يلوغ الطعام بأسنانه استقامة الطريق ١٠- الهدف جمع لمة وهي حشرة ضليلة الجسم من عشايات الأجلحة	يقال لأ مضغ : بلغ أن لمضغه المشية من الرماح ولحوما : المتكسر الحائق
الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تفسير الحركة (فعل)
٢٠- (فعل) تحوّلت المسكون إلى شحة (فعل)	الرفق	١٣٦/٤	اللطف	(ب) الرلفة : الجماعة المتراففة

الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	مضام	الكلمة بعد تغير حركة	مضام
٢١- (فعل) تحوّلت الضمة إلى سكون (فعل)	رجل	٩٣/٢	الذو البالغ من بني آدم	رجل	ملائ عيسى رجله

جدول (١) عدد الصيغ والكلمات ونوع التغير في الحركة في الكلمات الثلاثية :

م	نوع التغير في الحركة	مواقع التغير	الصيغة	عدد مرات ورودها	النسبة %
١	ضمة - فتحة	فاء الكلمة	فَعَل - فَعُل	٢٣ مرة	١٤
٢	فتحة - كسرة	فاء الكلمة	فَعَل - فُعِل	٢٢ مرة	١٣
٣	كسرة - فتحة	فاء الكلمة	فُعِل - فَعُل	١٩ مرة	١١
٤	فتحة - ضمة	فاء الكلمة	فَعُل - فَعَل	١٤ مرة	٨
٥	ضمة - كسرة	فاء الكلمة	فُعِل - فَعَل	٥ مرات	٣
٦	كسرة - ضمة	فاء الكلمة	فُعِل - فُعُل	٥ مرات	٣
٧	كسرة - فتحة	عين الكلمة	فُعِل - فَعُل	٣ مرات	١,٧
٨	كسرة - فتحة	فاء الكلمة	فُعِل - فَعُل	مرتان	١,٢
٩	ضمة - كسرة	فاء الكلمة	فُعِل - فَعُل	مرتان	١,٢
١٠	فتحة - كسرة	فاء الكلمة	فُعِل - فَعُل	مرتان	١,٢
١١	فتحة - ضمة	فاء الكلمة	فُعِل - فَعُل	مرتان	١,٢
١٢	ضمة - فتحة	فاء الكلمة	فُعِل - فَعُل	مرتان	١,٢
١٣	فتحة - كسرة	عين الكلمة	فُعِل - فَعُل	مرتان	١,٢
١٤	ضمة - فتحة	عين الكلمة	فُعِل - فَعُل	مرة واحدة	,٦
١٥	فتحة - ضمة	عين الكلمة	فُعِل - فَعُل	مرة واحدة	,٦
١٦	سكون - فتحة	عين الكلمة	فَعُل - فَعُل	٢٧ مرة	١٦
١٧	فتحة - سكون	عين الكلمة	فَعُل - فَعُل	٢٦ مرة	١٥
١٨	سكون - كسرة	عين الكلمة	فَعُل - فَعُل	٤ مرات	٢
١٩	ضمة - سكون	عين الكلمة	فَعُل - فَعُل	مرتان	١,٢
٢٠	سكون - فتحة	عين الكلمة	فَعُل - فَعُل	مرة واحدة	,٦
٢١	ضمة - سكون	عين الكلمة	فَعُل - فَعُل	مرة واحدة	,٦
المجموع		١٦٦ كلمة			

القسم الثاني: مزيد الثلاثي من الأسماء:
أولاً: تبادل بين حركتين مع اتحاد البنية المقطعية للكلمة (CVCC):

الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)
١- (فعل)	ألم	١٥٩/٢	طرف بمعنى قدم	من يَلم به الناس من ريس وغيره
تحولت حركة	الجهاد	٤٥/٤	الأرض المستوية ، الصحراء والسر	قال من ليس لهم نمة من الكفار
فتحتة إلى	الحمام	٧٧/٢	الأراك	قضاء الموت وأدره
كسرة	شراب	٩٣/٢	جنس طير من الفصيلة الحمامية	المشاركة في الحرب
(فعل)	الشمال	٣٤/٢	ما تُسرب	مقابل اليمين
الضام	الضام	٥٣/٢	الجهة التي تقابل الجنوب	أول ظلام الليل ، أو من صلاة المغرب إلى
القفاء	القفاء	١١١/٤	طعام العشي	العضة
الكلام	الكلام	١٢٨/٢	الموت	المساحة في الدار أو بجانبها
			القول	(م) كَلَّمَ : الجُرْحَ والجُرْحَ
الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)
٢- (فعل)	الخدمة	٤٣/٣	خدمة خدمة : قام بحاجته فهو خادم	الساعة من ليل أو نهار
تحولت حركة	الرفقة	١٣١/٤	اللطيف واللين والسهولة	كل أرض ينسجم الماء عليها أيام المد ثم
الكسرة إلى	الشددة	٩٨/٤	الأمر يصعب تحمله	يلسرس فتكون مكرمة للنبات
فتحة	الغوبة	٤٥/٤	نذكر لك ذلك بما يكره	الحملة في الحرب (في الخط) رأس شين
(فعل)	قلة	٦١/٣	ضد الكثرة	تتل على تضعف الحرف
نعنة	هجرة	٢٢٠/٢	ما نُعم به من رزق ومال وغيره	البعد والتواري
		٦١/٢	الخروج من أرض إلى أخرى	القفزة من علة أو فقر
الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)
٣- (فعل)	بلال	١٥٤/٢	ما يبل به الحلق من ماء ونحوه	لقد
تحولت حركة	جهاز	١٥١/٣	ما يؤذي من أعضائه غرضاً حيوانياً	جهاز الرحلة : ما عليها
الكسرة إلى	حصان	٧٦/٢	خاصاً	المرأة علت و- تزوجت
فتحة	الصغار	٦٦/٢	الذكر من الذيل	الرضى بالذل والضعف
(فعل)	فرأى	١٩٧/٣	(م) صغى ، من قل سنة أو حجمة	جنس حشرات من الفصيلة الفراشية
			ما يفرش من متاع البيت	

مزيد الثلاثي من الأسماء :

الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)
١- (فعلية) تحولت حركة الكسرة إلى ضمة (فعل)	جدة فرقة قبيلة قصة قطعة كلة	١٢١/٤ ٧٠/٣ ٤٠/٢ ١٢٩/٢ ١١٦/٢ ٦٤/٣	الجديد ،و- وجه الأرض الطليعة من الناس جهة الشان والجملة من الكلام ، والخبر الحصة من الشيء ضد الكثرة	شاطئ ، النهار ، جزء الشيء يخالف لونه لون سارده الانقراض التمه الخصلة من الشعر وشعر مقدم الرأس موضع القطع من الأقطع إزاء من الفخار يشرب منها
الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير
الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير
١- (فعلية) تحولت حركة الضمة إلى فتحة (فعل)	الحجة العمره الفرصة المهله	٣٦/٤ ١٧٢/٢ ١٠٧/٤ ١٧٨/٣	الليل والنهران نسك كالحج يابس له وقت معين ولا يقوف بعرفة التهز فلان الفرصة : اختتمها وقاربها التزودة والرفق	المره من الحج و- شحمة الأذن كل شيء على الرأس من صامه ونحوها الرداء الذي يصيب قلبه الظهور فيكون منه الحطب صديق الميوت خاصة

الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)
٧- (فعلية) تحولت الحركة من فتحة إلى كسرة (فعل)	لحرق لحرق لشعل لقدح	١٥٤/٢ ١٣٧/٣ ٧٧/٢ ٢٩/٣	لحرق (م) شريف وهو من عت منزلته (م) شكل : هيئة الشيء وصورته (م) قدم : ما بين الأرض من رجل الإنسان	لحرق فتحة : خيرة ، وليت لكر ١٠- فتحة تشتبهت بهرجول أحرق عليه : تولا وتولده الامر يوجب قتراس في فليم الإسراع في الإنجاز
الصفة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فعل)

٨- (إرسال) تحولت لحركة من فكرة إلى شمة (إرسال)	جواد مناج الصباح مسام	٨٧/٤ ٤٠/٤ ٩٥/٣ ١١٦/٢	فليس خبر من اللوادي أول شهر ما يقابل فصاح	شدة قطنن وبه يكون الهلاك لنجلاني : فمعاك ببال : لسود لجلاني شدة قطنن من الإساءة ، ومسام إليه يعلت عليه الإساءة
لصيلة	الفكرة في النص	الكتاب والصفحة	مضى الكلمة (إرسال)	مضى الكلمة بعد تجميع الحركة (إرسال)
٩- (إرسال) تحولت لحركة من فكرة إلى شمة (إرسال)	فجنة كلمة الكلمة الكلمة	٣٢/٤ ٢٧/٤ ١٠٥/٤ ٤٠/٣	دار التعهد في الأخرى لصحن للمتلح لصيلة مضرة خفيفة شديدة الجسم من روية خشبات لأجاجة	السفرة -و- لوليا الرجل لضعف -و- فلاي لا يليت على السرج وما يقع من قشجرة قصيرة من الشام بقية الشام في فموش -و- كثير الحركة
لصيلة	الفكرة في النص	الكتاب والصفحة	مضى الكلمة (إرسال)	مضى الكلمة بعد تجميع الحركة (إرسال)
١٠- (إرسال) تحولت لحركة من فكرة إلى شمة (إرسال)	فجيرة فروقة مرة	٤٩/٤ ١٨٣/٣ ١١٦/٢	حار في الأمر : تركه طه لمرة من الفز وهو السرج إلى لقتال لهم مرة وثلاث مرة ولا يستعمل إلا فرقاً .	الفرقة والاضطراب والأرض مضرة مبطلة . ما كلب وأحد لقتل أو شدة -و- فلوقة
لصيلة	الفكرة في النص	الكتاب والصفحة	مضى الكلمة (إرسال)	مضى الكلمة بعد تأير الحركة (إرسال)
١١- (إرسال) تحولت لحركة من فكرة إلى شمة (إرسال)	إحاث إشعر	١٥/٣ ١٣٢/٤	رسائل الإعالم التي تنشر الخبر من مصفحة وإذاعة فأج اللام	مطردعا (ظم) : أفراية -و- فجل مطردعا (شعر) : فكتام فصولون لعملي لعمدا
لصيلة	الفكرة في النص	الكتاب والصفحة	مضى الكلمة (إرسال)	مضى الكلمة بعد تأير الحركة (إرسال)
١٢- (إرسال) تحولت لحركة من فكرة إلى شمة (إرسال)	الأمر علم	١١١/٢ ٥٠/٣	لحد كذاين ويكران من جنس واحد لخلق كذا	مقابل الأول للمنحصر في فرع من فروع العلم
لصيلة	الفكرة في النص	الكتاب والصفحة	مضى الكلمة (إرسال)	مضى الكلمة بعد تجميع الحركة (إرسال)
١٣- (إرسال) تحولت لحركة من فكرة إلى شمة (إرسال)	أخروج أفرون	١٢٢/٣ ٧٢/٤	أخرج أخروجا : يرب من مقره لأفرون من الزمان : مائة سنة ومعه قرن ليلهم والقلم لذي يكون في الزمان .	طويل العلق لأفرون -و- فلوب التي تحرق سريدا في الجري
لصيلة	الفكرة في النص	الكتاب والصفحة	مضى الكلمة (إرسال)	مضى الكلمة بعد تجميع الحركة (إرسال)
١٤- (إرسال) تحولت لحركة من فكرة إلى شمة (إرسال)	سائل طماطم	١٨٣/٣ ٢٤/٣	رسل يتخذ بعضه على بعض كآلة سلسلة . وسطور الكتاب ثبات حركي زواحي	إمام فمكلم لصفلي السلس لشيل الأصم
لصيلة	الفكرة في النص	الكتاب والصفحة	مضى الكلمة (إرسال)	مضى الكلمة بعد تأير الحركة (إرسال)
١٥- (إرسال) تحولت لحركة من فكرة إلى شمة (إرسال)	ثغرة سفرة	١٥٤/٢ ٢٩/٣	ثلا لكتاب ثغرة : قرأه صل لسيلر ومعه	لأه تاليا : ثغرة -و- بقية فحاجة لأفاعة

تابع مزيد الثلاثي من الأسماء:

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة	معنى الكلمة بعد تغير الحركة
١٦- مقبل - مقبل	المعبد	٨٧/٢	مكان العبادة	المسحاة
١٧- مقبل - مقبل	المنزل	١٧٦/٣	الدار	الفرزل
١٨- مقبل - مقبل	المدار	٥٤/٤	مدار الأمر : طلب وجوه مآناه وعالجه أصلها منور	الذي أخذ الدوار
١٩- مقبل - مقبل	رسالة	٢٢/٤	الخطاب ، و- البحث الجامعي لليل شهادة عالية	القبس والاسترخاء
٢٠- فعل - فعل	العروض	٢٠١/٢	علم موازين الشعر	لعماع
٢١- مقبل - مقبل	براية	٤٥/٤	ما تساقط من كل ما يرى أو لحت	حرفة البراء وهو من صناعته لبراية
٢٢- مقبل - مقبل	خرافة	٤٦/٤	الحديث المستلح المكنوب	لمسد العطل من الكبر
٢٣- فعل - فعل	الغضار	١٣٥/٢	خضر البقول	البقل الأول ، ولبن منق بماء حتى أخضر
٢٤- فعل - فعل	العقاب	٤٣/٣	الجزاء	طائر من كواسر الطير قوي لمخالب الأرجوحة
٢٥- مقبل - مقبل	رجاحة	١٨٣/٣	الحلم ، و- رجاحة العطل : كتماله	و- حيل الأرجوحة

ثانياً: تباين بين حركة وسكون مع تحول البنية المقطعية للكلمة من CVCVC إلى CVCC:

٢٦- فطة - فطة	لعة	٨٦/٤	كل ما يلعب به	الكثير اللعب
٢٧- فطة - فطة	ورقة	٩٩/٢	ولحة الورق و- الكريسم من الرجال والخميس	عيب في القوس

جدول (٢) عدد الصيغ والكلمات ونوع التغير في الحركة في مزيد الثلاثي من الأسماء :

النسبة %	نوع التغير في الحركة	موقع التغير	الصيغة	عدد مرات تكرارها	النسبة %
١	فتحة - كسرة	الحرف الأول	فعل - فاعل	٨ مرات	١١
٢	كسرة - فتحة	الحرف الأول	فطة - فطة	٧ مرات	١٠
٣	كسرة - فتحة	الحرف الأول	فعل - فاعل	٦ مرات	٨

الترتيب	نوع التغير في الحركة	موقع التغير	النسبة	عدد مرات تكرارها	النسبة %
٤.	كسرة - ضمة	الحرف الأول	فُعلة - فُعلة	٦ مرات	٨
٥.	ضمة - كسرة	الحرف الأول	أُعلة - فُعلة	٥ مرات	٧
٦.	ضمة - فتحة	الحرف الأول	فُعلة - فُعلة	٤ مرات	٥
٧.	فتحة - كسرة	الحرف الأول	فُعلة - فُعلة	٤ مرات	٥
٨.	فتحة - ضمة	الحرف الأول	فُعلة - فُعلة	٤ مرات	٥
٩.	فتحة - ضمة	الحرف الأول	فُعلة - فُعلة	٤ مرات	٥
١٠.	فتحة - كسرة	الحرف الأول	فُعلة - فُعلة	٣ مرات	٤
١١.	كسرة - فتحة	الحرف الأول	فُعلة - فُعلة	مرتان	٣
١٢.	فتحة - كسرة	الحرف الثالث	فَاعِل - فَاعِل	مرتان	٣
١٣.	ضمة - فتحة	الحرف الأول	فُعول - فُعول	مرتان	٣
١٤.	فتحة - ضمة	الحرف الأول	فُعلة - فُعلة	مرتان	٣
١٥.	كسرة - ضمة	الحرف الأول	فُعلة - فُعلة	مرتان	٣
١٦.	فتحة - كسرة	الحرف الأول	مُعَل - مِعَل	مرة واحدة	١,٤
١٧.	كسرة - فتحة	الحرف الثالث	مُعَل - مِعَل	مرة واحدة	١,٤
١٨.	فتحة - ضمة	الحرف الأول	مُعَل - مِعَل	مرة واحدة	١,٤
١٩.	كسرة - فتحة	الحرف الأول	فُعلة - فُعلة	مرة واحدة	١,٤
٢٠.	فتحة - ضمة	الحرف الأول	فُعول - فُعول	مرة واحدة	١,٤
٢١.	ضمة - كسرة	الحرف الأول	فُعلة - فُعلة	مرة واحدة	١,٤
٢٢.	ضمة - فتحة	الحرف الأول	فُعلة - فُعلة	مرة واحدة	١,٤
٢٣.	ضمة - فتحة	الحرف الأول	فُعَل - فُعَل	مرة واحدة	١,٤
٢٤.	كسرة - ضمة	الحرف الأول	فُعَل - فُعَل	مرة واحدة	١,٤
٢٥.	فتحة - ضمة	الحرف الأول	فُعلة - فُعلة	مرة واحدة	١,٤

النسبة %	عدد مرات تكررها	الصيغة	موقع التغير	نوع التغير في الحركة	النتيجة
١,٤	مرة واحدة	فتحة - فُتحة	الحرف الثاني	سكون - فتحة	٢٦
١,٤	مرة واحدة	فتحة - فُتحة	الحرف الثاني	فتحة - سكون	٢٧
٢٩	٢٨	٧٣ كلمة	المجموع		

تحليل نتائج الدراسة :

بالنظر إلى قائمة الأسماء الثلاثية نجد أن عدد الكلمات فيها بلغ ١٦٦ كلمة بنسبة ٧٠% من إجمالي عدد كلمات العينة المدروسة (٢٣٦) كلمة . (جدول ١) .

أما قائمة الأسماء المزيدة على ثلاثة أحرف ، فقد كان عدد الكلمات فيها ٧٣ كلمة بنسبة ٣٠% من إجمالي عدد كلمات العينة المدروسة (٢٣٦) كلمة . (جدول ٢) .

وقد رأينا من خلال قراءة القائمتين أن تغير للحركة (فتحة - ضمة - كسرة) والسكون ، قد أدى إلى اختلاف المعنى بين الكلمات ثنائية الحركة ، أي كل كلمتين لا يفرق بينهما إلا حركة واحدة من الحركات السابقة .

وإذا كانت الحركات^(١٤) هي مجال الاهتمام في هذه الدراسة فسوف نحاول استخلاص النتائج التي توصلنا إليها في هذا المجال من خلال الآتي :

أولاً - الكلمات الثلاثية :

وقد جاءت النتائج مرتبة ترتيباً تنازلياً كما يلي :

١- أعلى نسبة في الكلمات المدروسة في تغير الحركة وقع في تحول (السكون) إلى (فتحة) ، في صيغة فُعل - فَعَل ، وقد وقع التغير على عين الكلمة ، وبلغ عدد الكلمات ٢٧ كلمة ، بنسبة ١٦% .

٢- تحولت الحركة من فتحة إلى سكون ، في صيغة فُعل - فَعَل ، وقد وقع التغير على عين الكلمة ، وبلغ عدد الكلمات ٢٦ كلمة ، بنسبة ١٥% .

٣- تحول الحركة من ضمة إلى فتحة ، في صيغة فُعل - فَعَل ، وقد وقع التغير على فاء الكلمة ، وبلغ عدد الكلمات ٢٣ كلمة ، بنسبة ١٤% .

٤- تحول الحركة من فتحة إلى كسرة ، في صيغة فُعل - فَعَل ، وقد وقع التغير على فاء الكلمة ، وبلغ عدد الكلمات ٢٢ كلمة ، بنسبة ١٣% .

- ٥- تحول الحركة من كسرة إلى فتحة في صيغة فَعَل - فَعَلَ ، وقد وقع التغير على فاء الكلمة ، وبلغ عدد الكلمات ١٩ كلمة ، بنسبة ١١% .
- ٦- تحول الحركة من فتحة إلى ضمة ، في صيغة فَعَلَ - فَعُلَ ، وقد وقع التغير على فاء الكلمة وبلغ عدد الكلمات ١٤ كلمة ، بنسبة ٨% .
- ٧- تحول للحركة من ضمة إلى كسرة في صيغة فَعُلَ - فَعَلَ ، وقد وقع التغير على فاء الكلمة ، وبلغ عدد الكلمات ٨ كلمات ، بنسبة ٥% .
- ٨- تحول الحركة من كسرة إلى ضمة ، في صيغة فَعَلَ - فَعُلَ ، وقد وقع التغير على فاء الكلمة ، وبلغ عدد الكلمات ٥ كلمات بنسبة ٣% .
- ٩- تحول الحركة من سكون إلى كسرة ، في صيغة فَعَلَ - فَعِرَ ، وقد وقع التغير على عين الكلمة ، وبلغ عدد الكلمات ٤ كلمات بنسبة ٢% .
- ١٠- تحول الحركة من كسرة إلى فتحة في صيغة فَعَلَ - فَعُلَ ، وقد وقع التغير على عين الكلمة ، وبلغ عدد الكلمات ٣ كلمات ، بنسبة ١,٧% .
- أما بقية الصيغ من ١١ إلى ١٧ ، فقد بلغ عدد الكلمات في كل منها كلمتين بنسبة ١,٢% (جدول ١) . والصيغ من ١٨ إلى ٢١ ، بلغ عدد الكلمات في كل منها كلمة واحدة بنسبة ٠,٦% ، وهذه أقل النسب (جدول ١) .

ثانياً : الكلمات المزيدة على ثلاثة :

وقد جاءت النتائج مرتبة تنازلياً كما يلي :

- ١- أعلى نسبة في الكلمات المدروسة للمزيدة على ثلاثة جاء في تغير الحركة من فتحة إلى كسرة في صيغة فَعَال - فَعَالَ ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، حيث بلغ عدد الكلمات ٨ كلمات بنسبة ١١% .
- ٢- تحول الحركة من كسرة إلى فتحة ، في صيغة فَعَلَة - فَعَلْة ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات ٧ كلمات بنسبة ١٠% .
- ٣- تحول الحركة من كسرة إلى فتحة في صيغة فَعَال - فَعَالَ ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات ٦ كلمات بنسبة ٨% .
- ٤- تحول الحركة من كسرة إلى ضمة ، في صيغة فَعَلْة - فَعُلْة ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات ٦ كلمات ، بنسبة ٨% .

- ٥- تحول الحركة من ضمة إلى كسرة في صيغة فَعْلَة -فُعْلَة ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات ٥ كلمات بنسبة ٧% .
- ٦- تحول الحركة من ضمة إلى فتحة ، في صيغة فَعْلَة -فُعْلَة ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات ٤ كلمات بنسبة ٥% .
- ٧- تحول الحركة من فتحة إلى كسرة ، في صيغة أفعال -إفعال ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات ٤ كلمات بنسبة ٥% .
- ٨- تحول الحركة من فتحة إلى ضمة ، في صيغة فَعَال -فُعَال ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات ٤ كلمات ، بنسبة ٥% .
- ٩- تحول الحركة من فتحة إلى ضمة ، في صيغة فَعْلَة -فُعْلَة ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات ٤ كلمات ، بنسبة ٥% .
- ١٠- تحول الحركة من فتحة إلى كسرة ، في صيغة فَعْلَة -فُعْلَة ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات ٣ كلمات ، بنسبة ٤% .
- ١١- تحول الحركة من كسرة إلى فتحة ، في صيغة إفعال -أفعال ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات اثنتين ، بنسبة ٢,٧% .
- ١٢- تحول الحركة من فتحة إلى كسرة ، في صيغة فاعل -فاعل ، وقد وقع التغير على الحرف الثالث ، وبلغ عدد الكلمات اثنتين ، بنسبة ٢,٧% .
- ١٣- تحول الحركة من ضمة إلى فتحة ، في صيغة فُعُول -فُعُول ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات اثنتين ، بنسبة ٢,٧% .
- ١٤- تحول الحركة من فتحة إلى ضمة ، في صيغة فَعَال -فُعَال ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات اثنتين ، بنسبة ٢,٧% .
- ١٥- تحول الحركة من كسرة إلى ضمة ، في صيغة فُعْلَة -فُعْلَة ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات اثنتين ، بنسبة ٢,٧% .
- ١٦- تحول الحركة من فتحة إلى كسرة ، في صيغة مَفْعَل -مَفْعَل ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات واحدة ، بنسبة ١,٤% .
- ١٧- تحول الحركة من كسرة إلى فتحة ، في صيغة مَفْعَل -مَفْعَل ، وقد وقع التغير على الحرف الثالث ، وبلغ عدد الكلمات واحدة ، بنسبة ١,٤% .
- ١٨- تحول الحركة من فتحة إلى ضمة ، في صيغة مَفْعَل -مَفْعَل ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات واحدة ، بنسبة ١,٤% .

- ١٩- تحول الحركة من كسرة إلى فتحة ، في صيغة فَعَالَة - فُعَالَة ، وقد وقع التغيير على الحرف الأول في كلمة واحدة بنسبة ١,٤% .
- ٢٠- تحول الحركة من فتحة إلى ضمة في صيغة فَعُول - فُعُول ، وقد وقع التغيير على الحرف الأول في كلمة واحدة بنسبة ١,٤% .
- ٢١- تحول الحركة من سكون إلى فتحة في صيغة فُعَلَة - فُعَلَة ، وقد وقع التغيير على الحرف الثاني في كلمة واحدة بنسبة ١,٤% .
- ٢٢- تحول الحركة من فتحة إلى سكون في صيغة فُعَلَة - فُعَلَة ، وقد وقع التغيير على الحرف الثاني في كلمة واحدة بنسبة ١,٤% .
- ٢٣- تحول الحركة من ضمة إلى كسرة في صيغة فُعَالَة - فُعَالَة ، وقد وقع التغيير على الحرف الأول في كلمة واحدة بنسبة ١,٤% .
- ٢٤- تحول الحركة من ضمة إلى فتحة في صيغة فُعَالَة - فُعَالَة ، وقد وقع التغيير على الحرف الأول في كلمة واحدة بنسبة ١,٤% .
- ٢٥- تحول الحركة من ضمة إلى فتحة في صيغة فُعَال - فُعَال ، وقد وقع التغيير على الحرف الأول في كلمة واحدة بنسبة ١,٤% .
- ٢٦- تحول الحركة من كسرة إلى ضمة في صيغة فُعَال - فُعَال ، وقد وقع التغيير على الحرف الأول في كلمة واحدة بنسبة ١,٤% .
- ٢٧- تحول الحركة من فتحة إلى ضمة في صيغة فُعَالَة - فُعَالَة ، وقد وقع التغيير على الحرف الأول في كلمة واحدة بنسبة ١,٤%

مناقشة النتائج :

تحاول هذه المناقشة الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ١- أي التحول في الحركات كان الغالب في الأسماء الثلاثية ؟
 - ٢- أي التحول في الحركات كان الغالب في الأسماء التي زادت على ثلاثة أحرف ؟
 - ٣- أي الصيغ الصرفية كانت شائعة في الأسماء الثلاثية ؟
 - ٤- أي الصيغ الصرفية كانت شائعة في مزيد الثلاثي من الأسماء ؟
 - ٥- ما موضع التغير في الحركة وذلك في بنية للكلمة ؟
 - ٦- أي الكلمات كانت هي الأكثر في هذا الباب ، الثلاثية أم التي زادت على ثلاثة.
 - ٧- أي الحركات وقع بينها تبادل ، وأيهما لم يقع بينها تبادل.
- وللإجابة عن تلك الأسئلة نحاول أن نقرأ النتائج ونناقشها ، فالتحول في الحركات حدث في الأسماء الثلاثية بترتيب تنازلي كالتالي :

الترتيب	التحول في الحركة	موضع التحول	النسبة %	الترتيب	التحول في الحركة	موضع التحول	النسبة %
١	سكون ← فتحة	عين الكلمة	١٦,١ %	١٢	ضمة ← سكون	عين الكلمة	١,٢ %
٢	فتحة ← سكون	عين الكلمة	١٥ %	١٣	ضمة ← كسرة	فاء الكلمة	١,٢ %
٣	ضمة ← فتحة	فاء الكلمة	١٤ %	١٤	فتحة ← كسرة	فاء الكلمة	١,٢ %
٤	فتحة ← كسرة	فاء الكلمة	١٣ %	١٥	فتحة ← ضمة	فاء الكلمة	١,٢ %
٥	كسرة ← فتحة	فاء الكلمة	١١ %	١٦	ضمة ← فتحة	عين الكلمة	١,٢ %
٦	فتحة ← ضمة	فاء الكلمة	٨ %	١٧	فتحة ← كسرة	عين الكلمة	١,٢ %
٧	ضمة ← كسرة	فاء الكلمة	٥ %	١٨	سكون ← فتحة	عين الكلمة	١,٢ %
٨	كسرة ← ضمة	فاء الكلمة	٣ %	١٩	ضمة ← سكون	عين الكلمة	١,٢ %
٩	سكون ← كسرة	عين الكلمة	٢ %	٢٠	ضمة ← فتحة	عين الكلمة	١,٢ %
١٠	كسرة ← فتحة	عين الكلمة	١,٧ %	٢١	فتحة ← ضمة	عين الكلمة	١,٢ %
١١	كسرة ← فتحة	فاء الكلمة	١,٢ %				

والملاحظ على هذه النتائج ما يلي :

- ١- تأثر التبادل في الحركة بموضع التغير ، فالتحول من الضمة إلى الفتحة حدث في صيغة

فَعَل ← فَعْل بنسبة ١٤% ، على حين حدث التحول نفسه في صيغة فَعَلَ ← فَعْل بنسبة ٦% ويمكن إرجاع ذلك إلى :

أولاً - التحول في الصيغة الأولى وقع على فاء الكلمة ، على حين وقع في الصيغة الثانية على عين الكلمة ، وثانياً - في الصيغة الأولى ، للضمة بعدها سكون ، والفتحة بعدها سكون ، فسي حين أن الصيغة الثانية، الضمة قبلها ضمة والفتحة قبلها ضمة .

FAEL ← FUEL ١٤%

FUAL ← FUEL ٠,٦%

ويمكن تعليل ذلك أيضاً إلى سهولة النطق في الانتقال من الضمة إلى السكون ، ومن الفتحة إلى السكون . في حين أن الانتقال من ضمة إلى ضمة ، ومن ضمة إلى فتحة ، هذا الانتقال صعب من الناحية الصوتية .

وعلى كل حال فإن مسألة اليسر والسهولة مقابل الصعوبة في النطق في هذا الموضوع مجرد انطباع شخصي. والمعروف أن الصعوبة في النطق المتفق عليها هي الانتقال من الكسر إلى الضم مثل: حَيْكٌ وهي صيغة نادرة من حَيْكٌ في قوله تعالى: (والماء ذات الحَيْك)، ولذلك كان التحول من يَهُم إلى يَهِم، وَعَلَيْهِ إلى عَلَيَّهِ من باب التسهيل^(١٥).

ويمكن أن ينطبق التحليل السابق على التحول الذي وقع بين الفتحة والضمة .

لجاء في صيغة فَعَلَ ← فَعْل ٨% .

وفي صيغة فَعْل ← فَعْل ٠,٦% .

كذلك التحول من سكون إلى فتحة جاء في صيغة فَعَلَ - فَعْل ١٦% وهي أعلى نسبة بين

النسب . وجاء في صيغة فَعْل - فَعْل بنسبة ٠,٦% وتلك أقل نسبة بين النسب .

والمثير هنا أن الصيغة الأولى سبق للسكون فتحة (فَعَلَ) - وفتحة مسبوقة بفتحة أخرى (فَعْل) ، في حين أن الصيغة الثانية سبق للسكون كسرة (فَعْل) - ، وفتحة مسبوقة بكسرة في (فَعْل) ، والانتقال في النطق من فتحة فسكون (فَعْل) إلى فتحتين متتاليتين (فَعْل) أيسر من كسرة فسكون (فَعْل) إلى كسرة فتحة (فَعْل) .

يلاحظ أيضاً أن التحول من (سكون) إلى (فتحة) سواء في النسب العالية أو النسب الضعيفة

كان موقع التغير على عين الكلمة .

فَعْل ← فَعْل ١٦% و فَعْل ← فَعْل ٠,٦% .

أما عن أي الحركات وقع بينها تبادل وأي الحركات لم يقع بينها تبادل .

فنقول : إننا إذا نظرنا إلى الجدول السابق نجد أن التحويل لم يقع بين هذه الحركات :

١- سكون ← ضمة [على حين وقع (ضمة ← سكون)] .

٢- كسرة ← سكون [على حين وقع (سكون ← كسرة)] .

أما بقية الحركات فقد وقع بينها تبادل على النحو الذي ورد في الجدول أنفاً .

وإذا نظرنا إلى جدول (٢) ، للكلمات التي زادت على ثلاثة أحرف نجد أن التحويل بين الحركات

جاء بحسب الترتيب التتازلي للنسب هكذا :

الترتيب	التحويل في الحركة	موضع التحويل	النسبة %	الترتيب	التحويل في الحركة	موضع التحويل	النسبة %
١	فتحة ← كسرة	لحرف الأول	١١%	١٥	كسرة ← ضمة	الحرف الأول	٣%
٢	كسرة ← فتحة	"	١٠%	١٦	فتحة ← كسرة	"	١,٤%
٣	كسرة ← ضمة	"	٨%	١٧	كسرة ← فتحة	الحرف الثالث	١,٤%
٤	كسرة ← ضمة	"	٨%	١٨	فتحة ← ضمة	لحرف الأول	١,٤%
٥	ضمة ← كسرة	"	٧%	١٩	كسرة ← فتحة	"	١,٤%
٦	ضمة ← فتحة	"	٥%	٢٠	فتحة ← ضمة	"	"
٧	فتحة ← كسرة	"	٥%	٢١	سكون ← فتحة	الحرف الثاني	"
٨	فتحة ← ضمة	"	٥%	٢٢	فتحة ← سكون	الحرف الثاني	"
٩	فتحة ← ضمة	"	٥%	٢٣	ضمة ← كسرة	الحرف الأول	"
١٠	فتحة ← كسرة	"	٤%	٢٤	ضمة ← فتحة	"	"
١١	كسرة ← فتحة	"	٣%	٢٥	ضمة ← فتحة	"	"
١٢	فتحة ← كسرة	لحرف الثالث	٣%	٢٦	كسرة ← ضمة	"	"
١٣	ضمة ← فتحة	لحرف الأول	٣%	٢٧	فتحة ← ضمة	"	"
١٤	فتحة ← ضمة	"	٣%				

ويلاحظ على هذه النتائج، أن التبادل من (فتحة) إلى (كسرة) كان الغالب حيث جاءت نسبته

١١% ، كذلك فإن التحويل بين كل حركتين يقع في الأسماء المزينة بنسب متقاربة بمعنى أن كل

مجموعة من الصيغ تقع بنسبة واحدة أو في مدى متقاربة من النسب :

النسبة ٧% - ١١%	٥ صيغ
النسبة ٥%	٤ صيغ
النسبة ٣%	٥ صيغ
النسبة ١,٤%	١٢ صيغة

والتبادل ثنائي الحركة في الكلمات المزينة قد يتكرر بين نفس الحركتين ، ولكن مع تغير الموقع أو تغير الصيغة .

والآن نحاول أن نجعل بين المتماثلات في التبادل للرى الفارق بينها • هل هو الصيغة أم موقع للتغير ؟

الترتيب	التحول بين الحركتين	موقع للتغير	الصيغة	النسبة
١-١	فتحة - كسرة	الحرف الأول	فعل - فعل	%١١
	فتحة - كسرة	"	لعل - لعل	%٥
	فتحة - كسرة	"	فتحة - فتحة	%٤
	فتحة - كسرة	الحرف الثالث	فعل - فعل	%٣
	فتحة - كسرة	الحرف الأول	مفعول - مفعول	%١,٤
٥-٢	كسرة - فتحة	الحرف الأول	فتحة - فتحة	%١٠
	كسرة - فتحة	"	فعل - فعل	%٨
	كسرة - فتحة	"	لعل - لعل	%٣
	كسرة - فتحة	الحرف الثالث	مفعول - مفعول	%١,٤
	كسرة - فتحة	الحرف الأول	فتحة - فتحة	%١,٤
٣-٢	كسرة - ضمة	الحرف الأول	فتحة - ضمة	%٨
	كسرة - ضمة	"	فتحة - فتحة	%٣
	كسرة - ضمة	"	فعل - فعل	%١,٤
١-٤	ضمة - كسرة	الحرف الأول	فتحة - فتحة	%٧
	ضمة - كسرة	"	فتحة - فتحة	%١,٤
٤-٥	ضمة - فتحة	الحرف الأول	فتحة - فتحة	%٥
	ضمة - فتحة	"	لعل - لعل	%٣
	ضمة - فتحة	"	فتحة - فتحة	%١,٤
	ضمة - فتحة	"	فعل - فعل	%١,٤
٦-٦	فتحة - ضمة	الحرف الأول	فعل - فعل	%٥
	فتحة - ضمة	"	فتحة - فتحة	%٥
	فتحة - ضمة	"	فعل - فعل	%٣
	فتحة - ضمة	"	مفعول - مفعول	%١,٤
	فتحة - ضمة	"	لعل - لعل	%١,٤
	فتحة - ضمة	"	فتحة - فتحة	%١,٤
١-٧	مكسرة - فتحة	الحرف الثاني	فتحة - فتحة	%١,٤
١-٨	فتحة - مكسرة	الحرف الثاني	فتحة - فتحة	%١,٤

وبعد أن تم تكوين مجموعات متناظرة على أساس تحول الحركة نتج عن ذلك ثمانية

مجموعات :

المجموعة (٥-١) تحولت فيها الحركة من (فتحة) إلى (كسرة) ، اتفقت في موقع التغير حيث جاء التغير على الحرف الأول إلا في صيغة واحدة كان التغير فيها على الحرف الثالث • أما من ناحية الصيغة ، فقد جاءت فاصلة بين عناصر المجموعة ، حيث اختلفت الصيغ داخل المجموعة كما ورد في الجدول السابق •

- أما المجموعة (٢-٥) فقد تحولت فيها الحركة من (كسرة) إلى (فتحة) عكس المجموعة (١-٥) ، وقد اتفقت في موقع التغير حيث جاء التغير على الحرف الأول ، إلا في صيغة واحدة كان التغير فيها على الحرف الثالث . أما من ناحية للصيغة فقد جاءت فاصلة بين عناصر المجموعة ، حيث اختلفت الصيغ داخل المجموعة كما ورد في الجدول السابق .
- وفي المجموعة (٣-٢) تحولت الحركة فيها من (كسرة) إلى (ضمة) ، اتفقت في موقع التغير حيث جاء التغير على الحرف الأول . وجاءت الصيغ مختلفة كما ورد في الجدول .
- وفي المجموعة (٤-٢) كانت عكس تحول المجموعة (٣-٢) تحولت فيها الحركة من (ضمة) إلى (كسرة) اتفقت في موقع التغير ، حيث جاء التغير على الحرف الأول . وجاءت الصيغ مختلفة كما ورد في الجدول .
- وفي المجموعة (٥-٤) كان التحول من (ضمة) إلى (فتحة) ، اتفقت في موقع التغير ، حيث وقع التغير على الحرف الأول ، واختلفت الصيغ كما جاء في الجدول .
- وفي المجموعة (٦-١) وقع التحول من (فتحة) إلى (ضمة) (عكس المجموعة السابقة) اتفقت في موقع التغير حيث جاء على الحرف الأول ، واختلفت في الصيغ كما ورد في الجدول .
- وفي المجموعة (٧-١) وقع للتحول من (سكون) إلى (فتحة) وجاء في صيغة واحدة .
- وفي المجموعة (٨-١) وقع للتحول من (فتحة) إلى (سكون) (عكس السابقة) وجاء في صيغة واحدة والمجموعتان (٧-١) و (٨-١) أُلِّ الصيغ في العينة المدروسة .
- ويمكن تعليل ذلك بأن للتركيب المقطعي للكلمة اختلف بسبب التبادل بين الحركة والمسكون، بخلاف ثبات البنية المقطعية عندما يقطع التبادل بين حركتين.
- وإذا حاولنا مناقشة النتائج التي توصلنا إليها في الجدول السابق نجد أن :
- ١- المجموعة (١-٥) و (٢-٥) تحولت فيهما الحركة من فتحة إلى كسرة في الأولى ، ومن كسرة إلى فتحة في الثانية .
 - ٢- المجموعة (٣-٢) و (٤-٢) تحولت فيهما الحركة من كسرة إلى ضمة في الثالثة ، ومن ضمة إلى كسرة في الرابعة .
 - ٣- المجموعة (٥-٤) و (٦-١) تحولت فيهما الحركة من ضمة إلى فتحة في الخامسة ، ومن فتحة إلى ضمة في السادسة .
 - ٤- في المجموعة (٧-١) و (٨-١) تحولت فيهما الحركة من سكون إلى فتحة في السابعة ، ومن فتحة إلى سكون في الثامنة .

وهذا معناه وجود ثماني صور في تحول الحركة وذلك في الأسماء الثلاثية المزيدة ، وهذه الصور بينها تجانس وانتظام ، قائم على تبادل كل حركتين كما رأينا من قبل .

أما التحول الذي لم يقع بين حركتين في الأسماء الثلاثية المزيدة فهو :

١- التحول من (ضمة) إلى (سكون) .

٢- التحول من (كسرة) إلى (سكون) .

٣- التحول من (سكون) إلى (ضمة) .

٤- التحول من (سكون) إلى (كسرة) .

وإذا حاولنا المقارنة بين الأسماء الثلاثية والأسماء الثلاثية المزيدة نلاحظ :

أولاً - التحول الذي لم يقع بين حركتين في الكلمات الثلاثية :

١- من سكون إلى ضمة ٢- من كسرة إلى سكون

ثانياً - التحول الذي لم يقع بين حركتين في الكلمات الثلاثية المزيدة :

١- من ضمة إلى سكون ٢- من سكون إلى ضمة

٣- من كسرة إلى سكون ٤- من سكون إلى كسرة

وبالمقارنة نلاحظ أن وجه الاتفاق في هذه الصور بين الثلاثي ومزيد الثلاثي من الأسماء عدم ورود الصورتين التاليتين :

التحول من (سكون) إلى (ضمة) ومن (كسرة) إلى (سكون) .

فهذان التحولان لم يردا في عينة الأسماء المدروسة . فهل هذا معناه أنها لا توجد مطلقاً لم أن الأمر يحتاج إلى مزيد من الدراسة حول هذه النقطة ؟ .

أما التحول من ضمة إلى سكون ومن سكون إلى كسرة ، الذي وقع في الثلاثي ولم يقع في مزيد الثلاثي من الأسماء فإن النسبة التي وقع بها في الثلاثي كانت ١.٢% و ٢% على التوالي، وهاتان نسبتان ضعيفتان إذا ما قورنتا ببقية النسب في نفس المجموعة .

وبمقارنة التحول في الحركات بين الكلمات الثلاثية والمزيدة على ثلاثة نجد أن أعلى نسبة في الثلاثية ، وقع للتحول فيها من سكون إلى فتحة (١٦%) ، ومن فتحة إلى سكون (١٥%) ، ومن ضمة إلى فتحة (١٤%) ومن فتحة إلى كسرة (١٣%) ، على حين كان التحول في مزيد الثلاثي : من فتحة إلى كسرة (١١%) ، ومن كسرة إلى فتحة (١٠%) ، ومن كسرة إلى ضمة (٨%) ومن ضمة إلى كسرة (٧%) .

ونلاحظ من خلال هذا أن الفتحة في الكلمات الثلاثية لها دور بارز فوق الكسرة والضمة والسكون فالفتحة عامل مشترك بين النسب المرتفعة ، سواء كان التحول منها أو إليها . فهل لهذا دلالة ؟ . إن علماء اللغة قرروا أن الفتحة أيسر من غيرها من الحركات في النطق (بل إن الفتح قد يكون أرقى مراحل النبر والتنغيم والتلحين في اللغة العربية) (١٧) .

كما نلاحظ في الكلمات المزيدة على ثلاثة أن الكسرة عامل مشترك بين النسب المرتفعة سواء كان التحول منها أو إليها ومعنى ذلك أن الكسرة لها بروز فوق الفتحة والضمة .

ومن ثم نقرر أن الفتحة في الأسماء الثلاثية، والكسرة في مزيد الثلاثي، أكثر من الضمة (١٨). وبمقارنة النسب الغالبة في الثلاثي ومزيد الثلاثي :

الثلاثي		مزيد الثلاثي	
سكون	←	فتحة	←
فتحة	←	كسرة	←
ضمة	←	كسرة	←
فتحة	←	ضمة	←

نلاحظ الآتي :

- ١- لم ترد السكون طرفاً بين حركتين في مزيد الثلاثي على حين جاءت في الثلاثي .
- ٢- التحول من (فتحة إلى كسرة) مشترك بين الثلاثي ومزيد الثلاثي ، وهذا التحول جاء في الثلاثي في الترتيب الرابع (١٣%) مقارنة بالترتيب التنازلي للصيغ (انظر الجدول) وجاء في مزيد الثلاثي في الترتيب الأول (١١%) مقارنة بالترتيب التنازلي للصيغ ، والنسبتان متقاربتان .
- ٣- النتيجة (٢) تؤكد ما قررناه سابقاً من أن الفتحة والكسرة غالبتان في الثلاثي ومزيد الثلاثي على الضمة والسكون .

وبمقارنة الثلاثي ومزيد الثلاثي من ناحية الصيغ ، نجد أن عدد الصيغ التي وقع فيها التحول بين الحركات بلغ ٢٧ صيغة في مزيد الثلاثي على حين بلغ ٢١ صيغة في الثلاثي من الأسماء ، مما يوحى بتقارب عدد الصيغ بينهما وإن تفوق عدد الصيغ في مزيد الثلاثي . أما من ناحية موضع التغير فقد وقع التغير على عين الكلمة في الثلاثي بواقع عشر صيغ ، وعلى فاء الكلمة بواقع إحدى عشرة صيغة .

أما موضع التغير في مزيد الثلاثي فقد وقع على الحرف الأول بصورة غالبية ، حيث بلغ ٢٣ صيغة ، على حين جاء التغير على الحرف الثاني بواقع صيغتين وعلى الحرف الثالث بواقع صيغتين .

وفي نهاية البحث أدعو الله أن أكون قد وفقت في تناول الموضوع بهذه الصورة ، وإن كان ثمة توفيق فمن الله وإن كان هناك نقصير فمن نفسي وحميبي أئى قد بذلت الجهد ، وما توفيقى إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب .

الهوامش

- ١- ابن مكي (أبو حفص عمر بن خلف) : تنقيف اللسان وتلقيح الجنان - تحقيق مصطفى عبد
للقادر عطا ، دار الكتب العلمية لبنان ١٩٩١م ص ٢٨٤ .
- ٢- د. كمال بشر ، دراسات في علم اللغة (دار المعارف - القاهرة ١٩٦٩) ص ١٨٦ - ١٨٧
وانظر د. غالب فاضل المطليبي ، في الأصوات اللغوية : دراسة في أصوات المد العربية
(الجمهورية العراقية ، وزارة الثقافة والإعلام ١٩٨٤) ص ٢٣٦ .
- ٣- المعجم الوسيط ، مادة أنس ، فقه .
- ٤- إسماعيل عايرة : التطور التاريخي لأبنية المصادر في العربية دراسة مقارنة ، (مجلة
أبحاث الليرموك ، سلسلة الآداب واللغويات - عمان - الأردن - المجلد ١٤ العدد ١ ١٩٩٦)
ص ٢٤٢ .
- ٥- د. إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية ط ٣ ١٩٦٦م، ص ٢٣٧.
- ٦- المرجع السابق ص ٣٤-٣٥.
- ٧- د. عبد العزيز مطر، نظام التماثل والتغاير بين الحركات في اللهجة الكويتية، ضمن الكتاب
التذكاري بمناسبة مرور عشرين سنة على تأسيس قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الكويت،
إعداد د. سهام الفريح، مكتبة المعلاء، للكويت ١٩٨٧، ص ١٠٠-١٠١.
- ٨- د. كريم زكي حسام الدين ، الدلالة الصوتية : دراسة لغوية لدلالة الصوت ودوره في
التواصل (مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة ١٩٩٢) ص ١٧٧ .

- ٩- تنقيف اللسان وتلقيح الجنان ، مرجع سابق ص ٢٨٤ .
- ١٠- سورة طه آية ١٠٧ .
- ١١- الزمخشري ، الكشاف ج٣ ص ٥٦ . وانظر الدلالة الصوتية ، مرجع سابق ص ١٧٦-١٧٧ .
- ١٢- حدث هذا في امتحان الشفوي لطلاب المستوى الثاني ، أما طلاب الدبلوم (١) مثلاً فقد اختبرتهم في عدة كلمات ، فكانوا يدركون الفرق في الصيغة ، وإن عجزوا عن معرفة التغير الدلالي المترتب على ذلك .
- ١٣- جمعت الكلمات المدروسة ، وروعي فيها البيانات التالية :
- ١- للصيغة قبل تحول للحركة وبعدها .
 - ٢- الكلمة في النص .
 - ٣- للكتاب وللصفحة .
 - ٤- معنى الكلمة .
 - ٥- معنى الكلمة بعد تغير الحركة .
- ١٤- عندما نتكلم عن الحركة أو الحركات في هذه الدراسة ، فإننا نقصد الحركات القصيرة (الفتحة / a / ، الضمة / u / ، الكسرة / i / بالإضافة إلى السكون باعتبار صرفي دلالي على ما جاء من توضيح لذلك في مقدمة البحث .
- ١٥- هنري فليش، العربية الفصحى، دراسة في البناء اللغوي تعريب وتحقيق د. عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٦٧م، ص ٦١. ود. فالح شبيب

العممي، أبعاد العربية (دراسة في فقه اللغة العربية وتاريخ تطورها) ط١، الرياض، ١٩٩٤م ص ١١٧.

١٦- (٥-١) الرقم الأول يشير إلى المجموعة ، والثاني إلى عدد الصيغ فيها ، فمثلاً :

مجموعة (١) عند الصيغ ٥

١٧- د. عصام نور الدين ، علم وظائف الأصوات اللغوية (الفونولوجيا) دار الفكر

اللبناني ، بيروت ، ١٩٩٢ ص ١٧٧ .

١٨- في دراسة للأب هنري فليش أثبت أن نسبة استعمال الفتحة قد زادت على نسبة

استعمال الكسرة والضمة . والكسرة استعملت أكثر من الضمة (العربية الفصحى،

ترجمة الدكتور عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٨٧م، ص ٥٠)

وقد جاء في الكتاب لمسيبويه في أكثر من موضع :

— الفتحة أخف على العرب من الكسرة والضمة .

— والكسرة أخف عليهم من الضمة ألا ترى أن فعل بكسر العين أكثر في الكلام من فعل — بضم

العين .

(د. عصام نور الدين ، علم الأصوات اللغوية الفونيتيكا ص ٢٧٢) .

مراجع الدراسة

- ١- أنيس (د. إبراهيم): من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية ط٣، ١٩٦٦م.
- ٢- بشر (د. كمال محمد): دراسات في علم اللغة (القسم الثاني) - دار المعارف - القاهرة ١٩٦٩ .
- ٣- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية : سلسلة تعليم اللغة العربية (كتاب القراءة) - معهد تعليم اللغة العربية - مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض ١٤١٢هـ - ١٩٩١م .
- ٤- حسام الدين (د. كريم زكي) : الدلالة الصوتية ، دراسة لغوية لدلالة الصوت ودوره في التواصل - مكتبة الأنجلو المصرية - للقاهرة ١٩٩٢م .
- ٥- الزمخشري (محمود بن عمر) : للكشاف ، دار الكتاب العربي ، لبنان ، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م
- ٦- العجمي (د. فالح شبيب) أبعاد العربية، الرياض، ١٩٩٤م.
- ٧- عمارة (د. إسمايل) : التطور التاريخي لأبنية المصادر في العربية دراسة مقارنة مجلة أبحاث اليرموك المجلد ١٤ العدد ١ - الأردن ١٩٩٦م .
- ٨- فليش (هنري): العربية الفصحى، ترجمة الدكتور عبد الصبور ثاوين، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٨٧م.
- ٩- مجمع اللغة العربية بالقاهرة : المعجم الوسيط .
- ١٠- مطر (د. عبد العزيز): من أسرار اللهجة الكويتية، ضمن الكتاب التذكاري لجامعة الكويت، ١٩٨٧م.

١١- المطليبي (د. غالب فاضل) : في الأصوات اللغوية : دراسة في أصوات المد العربية -

الطرق ١٩٨٤م .

١٢- ابن مكي (أبو حفص عمر بن خلف) : تثقيف اللسان وتلقيح الجنان ، تحقيق : مصطفى

عبد القادر عملا - دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ١٩٩٠ .

١٣- نور الدين (د. عصام) : علم وظائف الأصوات اللغوية (الفونولوجيا)، دار الفكر اللبناني،

بيروت ، ١٩٩٢ .

١٤- نور الدين (د. عصام) : علم الأصوات اللغوية (الفونيتيكا) دار الفكر اللبناني ، بيروت،

١٩٩٢م .

قضية المناقشة

منتدى عربى للفكر المستقبلى

إطار للتأمل

أ . د . ضياء الدين زاهر



منتدى عربي للفكر المستقبلي إطار للتأمل

د. ضياء الدين زاهر

أعداد هذه المؤسسات يعكس بالضرورة اهتماماً بالغاً بدراسة مستقبل الإنسان ، تلك الدراسة التي طرحت في أشكال متعددة، وتم تناولها في مستويات متنوعة : إيسيمولوجية، وانطولوجية، وسوسيولوجية، نال كل منها اهتماماً صيقاً دراسة ومناقشة. وفي محاولة الإنسان- في مسيرته الطويلة- لمعرفة ذاته ومكانه في الحياة ومصيره ومستقبله، ابتدأ أعداداً لا تحصى من الأساطير والخرافات والمذاهب والعقائد واليوتوبيات الخيالية ، والفرضيات العلمية .

الحاجة إلى دراسة المستقبل

لقد شهدت الفترة الماضية زيادة ملموسة في الوعي العالمي بشأن المستقبل، أكثر من أي وقت مضى ، بحكم تساقط المستجدات والتحديات التي تواجه البشرية في عصر الثورة التكنولوجية الثالثة، بما تمثله من فرص ومخاطر ومحاذير، وما

تكاثرت في العقود القليلة الماضية بشكل متزايد المؤسسات التي يطلق عليها مؤسسات البصيرة أو الحكمة "النظر في العواقب" وهي من أكثر الإبداعات الاجتماعية في عصرنا الحالي. وتضم تلك الفئة من المؤسسات وكالات حكومية ، و فرقاً أكاديمية ، ومنظمات غير حكومية ، على أن أكثر هذه المؤسسات أهمية هي تلك المعنية بشكل أساسي بالبحث في المستقبل ودراسة قضاياها طويلة المدى وإدارتها إدارة استراتيجية. وقد بلغ عدد هذه المؤسسات المستقبلية وحدها حتى يناير ١٩٩٨ ، ما يقرب من ٥٠٠ مؤسسة موزعة على مختلف بلدان العالم المتقدم والنامي على حد سواء. هذا إلى جانب أنه يكاد لا يوجد في دول مثل الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وفرنسا مؤسسة أو شركة كبيرة أو مجلس أو معهد لا يتضمن تنظيمه وحدة للخدمات للتنبؤية والمستقبلية. لعل هذا التكاثر المريع في

تطلقه من إمكانات متعاظمة في المعلوماتية والاتصالات والتكنولوجيات الجديدة والهندسية الوراثية والمنافسات الفرسية ، والإبداعات في توظيف العلم والتكنولوجيا، وتعليم في الطاقات البشرية علماً وثقافة ومهارة إلى أقصى الحدود . وما تسببه ندائياتها من تقدم في المعارف والمسلح والتقنيات ، وتساقط فسى ومائل الداعم والحماية (الجات) ، وتلوث في البيئة وندرة في الموارد.....الخ. لهذا كله اتجهت معظم المجتمعات إلى قبول فكرة الحاجة إلى وجهة نظر طويلة المدى من أجل نتائج عملية وأخلاقية لعل عمل مؤتمرات "استوكهولم" للتنمية الاجتماعية هو " قمة الأرض" في ريودي جانيرو وغيرها خير شاهد على ذلك.

ولقد صار مقبولاً منذ نهاية العقد السابع من هذا القرن، عند العامة والخاصة، على السواء القول بأن دراسة المستقبل ممكنة بل وضرورية . وتأتى هذه الضرورة من كون دراسة المستقبل تمثل، كما يقرر علماء المستقبليات، حاجة أساسية، واختياراً وطريقة للتفكير.

فكونها "حاجة أساسية" يرجع إلى كوننا نعيش في عصر التغير المتسارع والمذهل حجماً ومعدلاً. هذا التغير الذي يكتسح

جميع المؤسسات والأفراد محدثاً تطورات هائلة مقارنة بما قبلها . والملفت أن هذا التغير عملية تتغذى على ذاتها، فكل تفسير يقود إلى تغييرات أكثر، مما يسبب العديد من المشكلات والأزمات للفردية والمجتمعية التقليدية إزاء هذا التغير الأسى (بتعبير ديريك سولا برايس) غير قسارية على أخذ المبادرات الإيجابية التي تجهلها قدرة على التعامل مع التغير ومتطلباته المعقدة، ومتزايدة التعقيد، وذلك بسبب إرث الماضى وتراكماته السلبية على قدرة هذه المؤسسات على أخذ المبادرات . فمخزو القرارات ورأسمو السياسات نادراً ما يأخذون بعين الاعتبار النظر إلى المستقبل في مداه الطويل ، ومتطلباته فى أفعالهم، أو عدم أفعالهم وقراراتهم، كما لا يلتفتون إلى الطبيعة البيئية والمشكلات المجتمعية، فهناك تشابكات وتقاطعات بين كافة قطاعات المجتمع، وبينها وبين ما يحدث خارجها. والأكثر خطورة هو أن هؤلاء يفترضون أن كل الحلول إمتداد وتقليد للماضى ، وهم بذلك يعادون التقدم ويغلقون على المجتمع باب الإبداع . ومن هنا تظهر "الحاجة" إلى التوقع المستقبلى المسبق لفهم تأثير القرارات التى تؤخذ اليوم وسوف تنفذ فى الغد ، والتي سوف

للكتاب كي يتعلموا أن يتخذوا القرارات وفقاً للرؤية المستقبلية، فليس المهم هو القدرة على التنبؤ بأحداث معينة ، ولكن الأهم هو القدرة على الإشارة إلى المسارات البديلة للمستقبل ، وهذا هو صلب التحول الأساسي للحدث الآن في مفهومنا عن دراسة المستقبل .

ومع تعاظم الإجماع على أهمية دراسة المستقبل زادت فرص المؤسسات المستقبلية ومؤسسات البصيرة في إمكانية دراسة هذا المستقبل عبر ما عرف بالدراسات المستقبلية، أو بحوث المستقبلات ، أو ما سمي تجاوزاً بعلم المستقبل .

وهناك مصميات أخرى تشير بدرجات متفاوتة إلى محاولات تكنولوجية أو اجتماعية أو هما معاً ، لرسم صور المستقبل تمهيداً للسيطرة عليه مثل: التنبؤ المشروط، والتنبؤ التخطيطي ، وبحوث السياسات .

فكما هو واضح من التسميات تحولت الدراسات المستقبلية (وهي أكثر التسميات ارتباطاً بما نقصد) من مجرد ميدان لاختصاص الكهنة والسحرة والحلمين ، أو مجال لانطلاق الخيال إلى أفاق ذاتية بحتة، أو من مجرد تفسير غيبي للشعر الغامض الذي تلقاه كاهنة معبد دلفي العتيق والمصحوب بالتخايل المتصاعد من مذبح القرابين، من هذا كله إلى مجموعة

يكون لها تأثير على عالم أخذ في التغيير ، لا يلاحظ تغييره إلا قليلاً
كما أن دراسة المستقبل تعبير عن "اختيار" يجب على كل فرد أو مجتمع تبنيه في الحاضر. والمهم تبني اختيار ما ، سواء من أجل التفكير في المستقبل أم لا . سواء من أجل التفكير في عواقب أفعالنا في المستقبل . وكذلك من أجل التفكير في تأثير وجهة نظرنا عن المستقبل في أفعالنا الراهنة . أو من أجل التفكير في الحاضر فقط. ولا تتوقف دواعي دراسة المستقبل عند مجرد كونها حاجة واختياراً بل تمتد إلى كونها "طريقة لبناء تفكيرنا و عقولنا" و طريقة لصياغة مفاهيمنا و أفعالنا الحياتية، بل و قراراتنا كلها. فهناك اتفاق على كون الدراسات والبحوث المستقبلية طريقة مغايرة للتفكير في المجتمع والعالم من حولنا، وفي علاقة المجتمع بالطبيعة. كما ان طريقة التفكير هذه تقودنا إلى إمكانية تعليم أنفسنا و تعليم الآخرين فيما يتعلق بالمستقبل و اتجاهاته فالمستقبل جزء من حياتنا، لذا فمن أجله، و فيما يتعلق به لا بد لنا من تعلم هذه الطريقة التي لا تتوقف عند حد معاونة أبنائنا على مواجهة عالم أكثر سرعة و تدخلاً مما هو عليه الحال الآن، بل أيضاً لكونها أكثر أهمية

دراسات تعتمد على منهجيات وتقنيات علمية بالغة الدقة والتعقيد، الأمر الذي ارتفع بها قريبا من مقصورة العلوم المهنية، فالبواعث الكامنة وراء كل منها مشتركة تقريبا وجميعها الفهم والتنبؤ والتحكم .

المستقبلية بين الخطية ومروحة

الاختيارات

ومع نهاية السبعينيات لكتملت ملامح المستقبلية وأخذت مكانتها على التأثير في رسم السياسات والإستراتيجيات المحلية والإقليمية والعالمية . وبدأت تتحول من مجرد كونها استقطاعات خطية (التي تتمد الماضي في المستقبل فتشكله في إطار حتمي)، إلى التأكيد على مفهوم المستقبل البديلة الذي يتحرر قليلا من الماضي ليسهم في صياغة أكثر من مستقبل ممكن، ويكشف عن إمكانية أن المستقبل يمكن ابتكاره أو على الأقل التأثير فيه. ثم انتقلت الدراسات المستقبلية نقلة نوعية جعلتها ترتبط بمفهوم التأثير المتقاطع للمستقبلات البديلة، والتي أصبحت بمقتضاه تلك المستقبلات متفاعلة مع بعضها البعض وفقا لنموذج معقد يتم من خلاله اتخاذ القرارات المختلفة. ثم كان التحول النوعي

الأخير الذي أصبحت اتجاهات البحوث المستقبلية تقوم على محاولة التحكم في المستقبل وتغييره عن طريق ابتداع أشكال من المستقبلات "الممكنة" وتحويلها إلى مستقبلات "محتملة" وتطويرها إلى مستقبلات "مرغوبة" يمكن التخطيط لتحقيقها بأشكال متعددة. ولعل توفار كان أول من طرح هذا التحول الأخير حينما قرر أن المجتمع لا يواجه فقط بمتواليه من المستقبلات المحتملة، بل أيضا بتصنيفه من المستقبلات الممكنة، ويتضارب بين المستقبلات المفضلة، وقبادة التغيير هي الاجتهاد في تحويل احتمالات معينة إلى ممكنات سعيا على مفضلات منقح عليها. وأشار إلى أن تحديد المحتمل يحتاج إلى "علم" مستقبلي، وتوصيف المفضل يحتاج إلى "سياسة" مستقبلية. ويمكننا توضيح هذا الجهد المضاعف في استشراف المستقبل وتخطيطه بصريا كما في الشكل (١).

ويصبح على عالم المستقبلات إذن أن يضع سياسة على أساس التعرف على البدائل والمسالك الممكنة والمرغوبة من بين البدائل المحتملة وتحديد المفضلات وأي منها جدير بالمعقولة. وقد تباهرت حركة الدراسات المستقبلية خلال العقد الأخير على نحو يجعلها تميل إلى تحديد

والحكمة في المجتمع العربي وتمتزج فيها الآراء والأفكار، وتمثل المصالح للقومية ونقوم على فلسفة الحوار والتآلف من أجل ترسيخ ثقافة مستقبلية ورؤية عربية موحدة والاقترب العلمي الهادئ من القضايا الكبرى والاستراتيجية مسألة بالغة الأهمية. ويمكن أن نطلق على هذه المؤسسة "المنتدى" العربي للفكر للمستقبل". ويقع على عاتق المشاركين في هذا المنتدى مسؤولية أدبية أمام الأجيال القادمة، فهو سيعمل كجرس إنذار مبكر لتفادي المخاطر والتحديات والتعامل معها قبل أن تنزل كالكارثة على رؤوس الأجيال القادمة، ويعمل في نفس الوقت على الاستعداد لهذه المخاطر، واستثمار الفرص المستقبلية المتوقعة. كما يصبح هذا المنتدى معنياً بتأصيل القيم التي نود أن نورثها لأبنائنا وأحفادنا. ومن ثم فإن هذا المنتدى يمكن أن يكون بمثابة "شهادة تأمين" لمجتمعاتنا العربية ولأطفالنا للتخفيف من المخاطر والتحديات المتوقعة والاستعداد لتعظيم الفرص وحسن استثمارها مع توظيف فاعل للثوابت والمتغيرات المحلية والقومية والعالمية. وقد تثار تساؤلات حول الصيغة التنظيمية للمنتدى والإجابات كثيرة، إلا أن المهم

أهداف مستقبلية (أسلوب يوتوبي)، ولكن مع البحث في نفس الوقت عن مؤشرات في الماضي وفي الحاضر، خاصة لتحقيق هذه الأهداف من عدمه (أسلوب استقرائي) ويسمى هذا الأسلوب المركب بالرؤية الاستراتيجية التي نجد ملامحها عند ماسيني ومارا وكثيرين.

وبهذا الشكل أصبحت الدراسات المستقبلية وسيلة للتعرف على سياسات تؤخذ الآن على قرارات تتخذ الآن تأثراً بهذه الصورة. فنحن لا نرسم صورة المستقبل ولكن نتصوره ونتخيله لإعطائنا القدرة على الاختيار بين البدائل الآن.

منتدى عربي للفكر للمستقبل:

الدواعي والإمكانيات

لعل أول ما ينبغي إقراره هنا، ونحن نراجع الجهد المستقبلي العالمي وإنجازاته ونتابع خريطته خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين، هو التأكيد على أن استثمارنا كعرب للفرص المتاحة وتحولنا في تدبر العواقب والمخاطر، في أسوأ حالاته. ومن هنا تصبح فكرة تأسيس مؤسسة غير حكومية متميزة غير ربحية تعمل كهيئة استشارية في مجالات دراسات المستقبل، وتُعظم دور القطاعات الرشيدة

عندنا هو ألا يكون حكومياً لو
بيروقروطياً، وأن يضم للطاقت البشرية
المفكرة والشابة المعنية بالمستقبل والقدرة
على استشراف آفاقه والمتكربة على
التخطيط لبدائله، والمساعة لنشر قيم
الأصالة والمعاصرة في آن واحد. أما
الصيغ التنظيمية فمسألة تحتاج إلى مقال
آخر. فإني ما تصوره هنا هو وظائف هذا
المنتدى يمكن بلورتها على أسس كونه:

- جبهة للصمود القومي: وبمعنى آخر أن
يكون هذا المنتدى مشروع الأمل للصامد،
فسيما كانت أسس للتشاور العربي على
المدى القصير، فلا بد أن المنتدى سيكشف
لنا عن آفاق أوسع وأقوى للتفائل على
المدى المتوسط والطويل، لأن في مقدمة
دواعي اليأس والإحباط لدينا كعرب غياب
رؤية موحدة لمستقبلنا على كافة الأصعدة،
وغياب الإجماع بيننا حول المجتمع الذي
نريده والإنسان الذي نقصده. وهذا وحده
كفيل بأن يقودنا للفوضى لذا فالبحث عن
رؤية موحدة ووضع خطوط عريضة
لنموذج تنموي مستقبلي فاعل خليف بغرس
أسس الأمل ومن ثم التصدي لكافة قوى
اليأس والقهر الخارجي والداخلي،
والوقوف أمام كافة صور الانهيار

الاقتصادي والاضطراب السياسي،
وتدهور الأوضاع الاجتماعية والتعليمية
والصحية... الخ. كما أن المنتدى يصبح
معنيا في هذا الصدد بتعميق الأسس
العقلانية في المجتمع العربي، من حيث
تعميق قيم الإنجاز والأداء وكذلك الأسس
العلمية والمنهجية وتوضيح المعوقات التي
تواجه تحقيق الرؤية العربية
الموحدة ولمواجهة المشاريع الأجنبية
المفروضة علينا من الخصوم والأعداء
والتي تحاول تجديد استعمارنا والهيمنة
على أفكارنا وإفساد معتقداتنا وفناعتنا
وتوجهاتنا وترثنا. من هنا تتجلى أهمية
الدور الحساس للمنتدى في تحمل مسؤولية
الصمود أمام قوى التردى والتخلف
للدخيلة وللخارجية، وفي الوقت نفسه
تدعيم أسس التطور وتأمين المعطيات
الأساسية التي لا بد منها للوعي الوطني
والقومي المستنير والمستقبلي.

- مؤسسة أبحاث علمية: فمن حيث
كونه معنيا أساساً بالبحث عن المعرفة
المستقبلية، لذا فيجب أن يتجه إلى تعزيز
ويداع فترة مستقبلية تكون قادرة على
القيام بإجراء بحوث فعالة في مجالها وذلك
عبر شبكة مركزية للبحث المستقبلي

بالبحت المستقبلي وتقنياته بغية الارتقاء
بقدرات الكوادر البشرية العاملة في
مجالات المستقبل، بما يجعلها أكثر قدرة
على المساهمة للفاعلة في حركة البحث والفكر
المستقبلي والارتقاء بمستواه. وربط نتائجه
بواقع المستقبل العربي.

• مصنع الأفكار المساندة لاتخاذ القرار
الإستراتيجي: فالمنتدى بحكم انتسابه إلى
نوعية من المؤسسات التي تنبصر في
عواقب الأمور بحكمة وبصيرة، فإنه
يسعى لمناقشة تساؤلات "حرجة" نادرا ما
يتم للتعامل معها صراحة داخل المؤسسات
العادية البيروقراطية. وستعتمد هذه
المناقشة على طرق مختلفة في التفكير
والحوار تقوم على الحرية والخيال
والمجازة للقيود الزمنية والمياسية
والمالية وغيرها. كاستخدام تقنيات العصف
الذهني، واجتماع الخبراء، وتحديد
الأدوار والسيناريوهات وغيرها من
الأساليب التي تطلق العنان لخيال
المشاركين وترتفع بقدراتهم على التفكير
الخالق، الأمر الذي يساعد على توفير
حصوله من الأفكار غير التقليدية لمسائل
وقضايا إستراتيجية كبرى، مثل البيئة
والطاقة والمياه والصراع الحضاري مع

العربي الجماعي، تتصل بصيغ وتقنيات
فعالية شبكات بحث وطنية شرعية في
الأقطار العربية، بما يعمل على رفع قدرة
البحث المستقبلي العربي. كما يمكن أن
يعمل على رفع قدرة البحث المستقبلي
العربي. كما يمكن أن يعمل كمجمع لكافة
الأشغال البحثية المستقبلية المتناثرة داخل
القطر الواحد لتعظيم فوائدها، بتوسيع
وتسريع مشاركة المنظمات الحكومية
وغير الحكومية والأهلية، بالإضافة إلى
المعاهد والجامعات والأفراد غير
المتواجدين بشكل مباشر في البحث
المستقبلي، كما يوطد الصلات البحثية
والفكرية معهم عبر نشاطات بحثية وطنية
وقومية متشابهة ومشاريع بحثية تتأقش
القضايا العربية الإستراتيجية وتسمى
لتطوير بحث علمي مستقبلي أكثر ملاممة
للبيئة العربية وأكثر استقلالية. ولا يجب
أن يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل يجب
أن يتضمن النشاط البحثي للمنتدى نشاطات
موازية كإجراء الحلقات والسينمات
البحثية لمناقشة القضايا البحثية الهامة
كأولويات البحوث الوطنية والقومية،
وتقديم النصائح بخصوص المقترحات
والنتائج البحثية. ويرتبط بهذا كله قيام
المنتدى بتأسيس برامج تدريبية خاصة

المستقبلية. ومن ثم سوف يساعد المنتدى صناع القرار على القيادة الفاعلة للأخريين والسيطرة الكاملة على الأحداث والتأثير فيها بدلا من ترك الأحداث تتحرك بعيدا عنهم. ومن ثم يعظم المنتدى من نتائج البحوث المستقبلية ودراساتها ويقلل من حجم للشكوك حول فوائدها المرجوة.

• بوثقة لصهر الثقافيين والتعاون بين المعارف: نتصور أن المنتدى سيجعل على تجسير الفجوة بين الثقافة العلمية والثقافة الأدبية أو ما يطلق عليه الثقافيين بتعبير "سنو" ومن ثم يتيح فرصا أعمق وأعظم للتعاون بين التخصصات والمعارف الإنسانية. فلطالما توقع العلماء والأكاديميون العرب داخل أنظمة وتخصصات علمية وأكاديمية ضيقة، اعتادوا عليها كنوع من التأمين مما جعلهم عاجزين عن تجاوز أفاق هذه التخصصات أو التواصل عبرها، فأصبحت لدينا جزر منعزلة وهزيلة ومتحاربة في بحر متلاطم الأمواج، نعتد في تحليل المسائل والقضايا على وجهات نظر فنية منفصلة عن غيرها تتضاعف قيمتها مهما عظمت، كما نتراجع قدرتها على التنبؤ أو التخطيط المسبق لمجالات التخصص ولقطاعات المجتمع

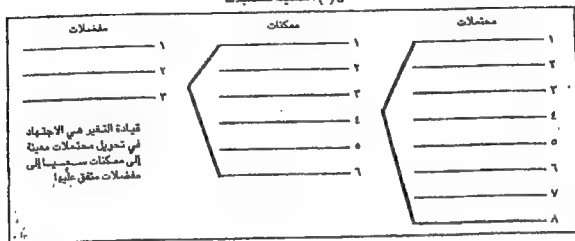
الصهاينة، والطفولة، والبطالة وعواقب العولمة والجائ، والأمن الداخلي والخارجي، والقيم الواحدة والمتسلح، والتصحر والتكنولوجيا الجديدة، والمعلوماتية.. الخ. وهذه الأفكار- لا شك- ستسهم في إكتشاف المستقبل وبدائله والتعامل المبكر مع مخاطره واستثمار فرصه، ونقل الأفكار البيوتوبية إلى الواقع ومن ناحية ثانية ستعمل على تأكيد التعاون بين كل من المهندسين والشعراء والطبيين والمؤرخين والسياسيين واللغويين والمربين والفلاسفة والفنانين والأدباء والعلماء وغيرهم. فالمنتدى إذن سيؤمن الأخطار إلى جانب المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات. ذلك لأن صناع القرار العرب نادرا ما يعطون الوقت الكافي لقراءة التقارير ولا يستفيدون من النتائج عند اتخاذهم للقرارات إلا إذا كانت مدعومة بقرارات متخذة سابقا على المستوى السياسي، فإن عرض الأفكار التي سوف يقدمها المنتدى سيكون مبسطا بالشكل الذي يتيح لصناع القرار التقلب على النقص الواضح في قدراتهم المستقبلية، بتيسير دراسة هذه الأفكار والمعلومات والإفادة منها عند صياغة قراراتهم الحالية ودعم وترشيدهم قراراتهم

والحياة والحضارة بوجه علم. الأمر الذي يؤدي إلى التقاطع المستمر في المشكلات خاصة الكبرى منها. هذا في الوقت الذي تشهد فيه النظم العلمية في العالم التوجه نحو التخصصات البينية والتقاطعية وعبر التخصصية، التي تمثل رؤية أكثر عمقا واتساعا، وتسمح بالتعامل الكفء مع التعقيدات المتنامية التي أصبح من الصعب

• شرحها من منطلق أدوات مجال أكاديمي واحد، كما هو الوضع للراهن في معظم الأحوال، كما تتيح لصناع القرار على كافة المستويات تجاوز استخدام العقلية الساخنة المتحاربة في معالجة المسائل والقضايا الملحة والإستراتيجية، وكسر الحواجز بين الباحثين الفردي وتسمح بتبادل الأفكار ووجهات النظر بينهم. فالمنتدى يسهل تلاقي الأفكار من كافة التخصصات ويخصبها بالرؤية القومية، كما يساعد على تجسير الفجوة بين صناع القرار السياسي والمثقفين والباحثين والممارسين من ناحية ثانية، فيقتربون من بعضهم البعض من خلال حواراتهم ودراساتهم المستمرة مركز

لنشر الوعي المستقبلي: فالمنتدى ينبغي أن يلعب دوره في حقن شرارين المجتمع العربي بأكمله بالوعي المستقبلي، وينشط خلاياه بالأفكار الاستشرافية والمستقبلية، ويبدل عقليته من التقليد إلى النقد والإبداع، ويخلص سلوكه من ردود الأفعال إلى المبادأة والتوقع، ولكي يتحقق ذلك لا بد للمنتدى أن يطور قاعدة معلوماتية بخصوص مستقبل العالم بعامة والوطن العربي وأقطاره بخاصة، وهذا لا يتم من دون وجود ثنى تحتية خاصة بالاتصالات، وتطوير هذه القدرات الاتصالية يحتاج إلى وسائل إعلامية مختارة بشكل جيد من قبيل إصدار وطباعة الكتيبات والرسائل الإغريها علامية والصحفية والمجلات الدورية، كما ينظم الندوات والمؤتمرات الدورية ونصف السنوية والسنوية لإثارة الاهتمام بالبحث وللفكر المستقبلي، وتقديم المعلومات والتقارير الإستراتيجية للقارئ العربي والمتخصص وأيضا لصانعي السياسات ومتخذي القرارات. فالمنتدى يصبح ملزما بالبحث عن صيغ لتبسيط اللغة غير المفهومة أو تلك التي لا تتصل مباشرة بتشكيل السياسات وتطبيقها، أو بنشر مقتطفات من التقارير أو نشرها في صورة ملخصات تنفيذية أو غيرها.

شكل (١) : تخطيط للمستقبلات



حركة التربية

ندوات ومؤتمرات :

- ♦ تنمية المرأة العربية
- ♦ الإشكاليات وآفاق المستقبل.
- ♦ الإنسان المصري وتحديات المستقبل.
- ♦ الخدمة الاجتماعية في مواجهة المشكلات والظواهر الاجتماعية.
- ♦ مستقبلية للبحث التربوي.
- ♦ نحو استراتيجية لتنمية مرحلة ما بعد محو الأمية.
- ♦ الطفولة العربية وآفاق المستقبل .
- ♦ اللغة المستخدمة في التعليم عن بعد والتعليم المفتوح.



مؤتمر تنمية المرأة العربية إشكاليات وآفاق المستقبل قنا-الأقصر ٦/٤ فبراير

إعداد أ. مصطفى عبد الصادق سلامه

عقد تحت رعاية الأستاذ الدكتور مفيد شهاب وزير التعليم العالي والدولة للبحث العلمي،
واللواء عادل لبيب محافظ قنا،

وإقامته جامعة جنوب الوادي (مركز دراسات الجنوب) بالتعاون مع للمركز العربي للتعليم
والتنمية. ومحافظة قنا. ورأس المؤتمر الأستاذ الدكتور عبدالمتين موسى رئيس جامعة جنوب الوادي.

ودارت أبحاث المؤتمر ومناقشاته حول المحاور الآتية:

- ♦ التحديات المستقبلية للمرأة العربية.
- ♦ واقع المرأة: المحددات وآفاق التنمية.
- ♦ العنف الموجه ضد المرأة العربية.
- ♦ أمية المرأة العربية، وواقع تعليمها.
- ♦ التخطيط للتعليم المرأة العربية.
- ♦ الوعي السياسي وشروط تمكين سياسيا.
- ♦ الوعي الشرعي والقانوني للمرأة العربية.
- ♦ دور المنظمات الأهلية والحكومية والدولية في دعم المرأة وتمكينها.
- ♦ المرأة والأدب.
- ♦ المرأة والعلم.
- ♦ الوعي الصحي للمرأة العربية.
- ♦ الممارسات الميسية للمرأة العربية.

وشارك في بحوث ومناقشات المؤتمر أساتذة من الجامعات المصرية والعربية، والهيئات والجمعيات المهمة بقضية تنمية المرأة العربية.

وتضمنت وقائع جلسة الافتتاح كلمات للسيد أ.د. مفيد شهاب وزير التعليم العالي وراعى المؤتمر، واللواء عادل لبيب محافظ قنا. والسفيرة مشيرة خطاب أمين عام المجلس القومى للأمومة والطفولة، وأ.د. عبد المتين موسى رئيس المؤتمر، والسفيرة منى أبو الدهب مساعد وزير الخارجية للعلاقات الدولية، أ.د. محمد الديك مدير مكتب اليونسكو الإقليمى بالقاهرة، أ.د. فتح الله الشيخ أمين عام المؤتمر، وأ.د. ضياء الدين زاهر مقرر عام المؤتمر. ثم تناولت جلسات المؤتمر وفقاً للمحاور التى دار حولها. وانتهى المؤتمر إلى التوجيهات التالية:-

♦ دعوة المسؤولين فى البلاد العربية إلى تبني استراتيجية قومية شاملة للتنمية البشرية المستدامة، وللنهوض بالمرأة وتمكينها بخاصة- كمحور أساسى للتنمية- وإفساح المجال أمامها للمشاركة فى تنمية بلدها فى مختلف المجالات.

♦ دعوة الهيئات الحكومية والغير حكومية المعنية بالمرأة لنشر الوعي بأهمية المواطنة بين التاريخ الثقافى للأمم العربية والتوجيهات المستقبلية العالمية، بحيث يتم إلقاء الصالح من كلا الثقافتين من أجل التوجه إلى المستقبل بخطوات ثابتة.

♦ دعوة المؤسسة الدينية لإجراء مراجعة فقهية جادة للقضايا المؤثرة على وضع المرأة، والتى تعيق تقدمها، وتضعها فى مرتبة دونية بالنسبة للرجل بهدف تقديم المفاهيم الدينية الحقبة التى تقتصر فى مصادرها على النصوص الصحيحة الثابتة، والتى تبعد عن الشؤون التى تمثلها أحاديث منتحلة، أو موضوعية أو مطعون فى صحة سندها، وتنقية التراث الفكرى مما علق به من رؤى مختلفة، حتى لا يكون الدين مبرراً لممارسات لا تقبلها الأديان.

♦ دعوة المؤسسات التعليمية والإعلامية، والجمعيات الأهلية لتكثيف الجهود وتنظيم حملات توعية لمختلف قطاعات المجتمع التقليدية نحو المرأة، وإزالة كافة مظاهر التمييز بين الجنسين فى التنشئة الاجتماعية والتعليم والصحة.

♦ بذل جهود خاصة بتعديل صورة المرأة السلبية عن نفسها، ولتوعيتها بحقوقها وبدورها الحقيقى فى المجتمع، وإقتناعها بقدراتها على الاضطلاع بأية مسئولية، وأهمية مشاركتها فى كافة أنشطة المجتمع.

- تتبنى وسائل الإعلام الجماهيرية استراتيجية تهدف إلى تصحيح المفاهيم وتقديم الصورة الإيجابية عن أدوارها المختلفة، والنماذج الناجحة للمرأة في الميادين المختلفة، الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والسياسية، وفي مواقع عديدة كانت حكرًا على الرجال، محليًا وعربيًا وعالميًا.
- ولما كان **التعليم** شرطًا أساسيًا وحاسمًا لتحسين أوضاع المرأة وتعزيز مكانتها، فقد أصبح من الضروري اتخاذ ما يلي:

- أن تكثف وزارات التربية والإعلام والجمعيات الأهلية والمؤسسات الاقتصادية جهودها **لتحدي لمشكلة الأمية بشكل جذري.**

- **التشدد بتطبيق قانون إلزامية التعليم** في مرحلة التعليم الأساسي لضمان الاستيعاب الكامل لمن هم في عمر هذه المرحلة، وضمان للتحاق كافة الإناث بالمدارس، ومعالجة **تصريحهن**، خاصة في البيئات الريفية والبدوية والمجتمعات العشوائية.

- مراجعة **المناهج الدراسية والكتب المدرسية** لتضمينها مواد تتعلق بقضايا المرأة وحقوقها. وأهمية مشاركتها، وتؤكد على مبادئ المساواة والاحترام المتبادل والتعاون بين الجنسين، **والغاء كافة الاتجاوات** والمواقف التي تميز بينهما، وتقديم نماذج نسائية ناجحة في مختلف المجالات.

- **توعية المعلمين** بقضايا المرأة وحقوقها حتى يتمكنوا من مناقشتها مع الطلبة بكفاءة وموضوعية.
- تشجيع الإناث على الالتحاق بالفروع العلمية والتقنية، وبرامج التدريب على الأجهزة الحديثة بزيادة عددهن في البعثات العلمية الخارجية.

- دعوة وزارة **الصحة** والمنظمات الأهلية المعنية لمتابعة جهود التوعية بصحة المرأة والطفلة.
- دعوة وزارات **العمل** والمؤسسات الاقتصادية لتنظيم توعية **اتخاذ إجراءات فعالة** بهدف:
- توسيع **مشاركة المرأة في القوى العاملة**، بما في ذلك مراكز اتخاذ القرار والأعمال غير التقليدية.

- القضاء على كافة أشكال التمييز ضد النساء في مجال العمل، سواء في مجال التعيين، والأجور، أو في الفصل التعسفي أو في فرص الترقى.
- توفير فرص للتدريب وإعادة التأهيل للقوة النسائية.
- توفير الخدمات الاجتماعية المناسبة التي تساعد المرأة على التوفيق بين عملها في الخارج ومسئولياتها الأسرية.

- توفير **الحماية القانونية** للنساء المشتغلات في سوق العمل غير الرسمي من حيث الحد الأدنى للأجور وساعات العمل ونظم التأمينات والمعاشات، وتأسيس روابط واتحادات ونقابات للعاملين في هذا القطاع للدفاع عن مصالحهم.
- دراسة **تأثير إعادة الهيكلة الرأس مالية** على عمل المرأة ودورها في المجتمع العربي، ومن القوانين التي تكفل لها فرصا متكافئة مع الرجل.
- ومن أجل توسيع **مشاركة المرأة السياسية**، يوصى للمؤتمرون بما يلي:
 - دعوة الهيئات الحكومية المختصة والمنظمات النسائية والأحزاب السياسية ووسائل الإعلام لوضع استراتيجية لتنمية **الوعي السياسي** لدى فئات المجتمع بعامة، ولدى المرأة بخاصة.
 - عقد ورش عمل لتدريب النساء على المشاركة في العمل السياسي، ولتدعيم قدراتهن، وتنمية القيادة السياسية لديهن.
- دعوة وزارات التربية والتعليم والمعارف لتقديم **مواد في الثقافة السياسية** في المناهج الدراسية، في كافة المراحل التعليمية.
- دعوة المدارس لاستخدام **الأشكال المصغرة وغير المصغرة**، في مراحل التعليم المختلفة، لإكساب الطلبة ثقافة سياسية ومهارات للممارسة الديمقراطية وحرية التعبير واحترام الرأي الآخر..
- تخصيص نسبة ٣٠% على الأقل من المقاعد في المجالس التشريعية والتنفيذية للنساء.
- دعوة الأحزاب السياسية لإفساح المجال، لزيادة مشاركة المرأة في العمل السياسي، وتخصيص نسبة لمن في المجلس التنفيذي واللجان العليا.
- ولما كان العنف الممارس ضد المرأة يعتبر انتهاكا صارخا لحقوقها، ويحد من كرامتها ويوقف عقبة في طريق تمثيلها، يوصى للمؤتمرون بما يلي:
 - مناهضة كافة أشكال العنف الممارس ضد المرأة، سواء في الأسرة أو خارجها، واعتبار العنف المنزلي ضد المرأة قضية عامة، وجريمة ضد المجتمع بكامله.
 - مراجعة كافة التشريعات التي تنقص من حقوق المرأة، وتميز ضدها في الحقوق، وفي الثواب والعقاب.
 - سن التشريعات الرادعة التي تحمي الطفلة، والمرأة من العنف الجسدي، والمعنوي الذي يقع عليها، داخل الأسرة وخارجها.
- استخدام كافة الوسائل، كالنشرات والنشرات والمحاضرات ووسائل الإعلام **لتوعية المرأة بحقوقها القانونية**.

- إنساح المجال أمام المرأة المشاركة في صناعة التشريعات، وبشكل خاص تلك التي تتعلق بها.
- دعوة وزارات الصحة والشئون الاجتماعية والجمعيات النسائية لمساعدة شعابها الخطرة وإنشاء مراكز لاستقبال اللواتي يتعرضن للعنف الأخرى.
- دعم كفاح المرأة الفلسطينية ضد الاحتلال الإسرائيلي، وإدانة ما تتعرض له من عنف واعتداء، ومطالبة الحكومات العربية والهيئات الدولية بتوفير سبل الحماية لها.
- دعوة الحكومات العربية والهيئات الدولية للعمل على رفع الحصار الجائر الذي يعاني منه الشعب العراقي بعامة، والمرأة العراقية خاصة، وشجب ما تتعرض له المرأة الجزائرية من تكيل على أيدي الجماعات المسلحة نتيجة للنزاعات لداخلية.
- إنشاء قواعد معلومات قومية، ووطنية تتوفر فيها البيانات الإحصائية الدقيقة المصنعة حسب النوع، وإجراء الدراسات والبحوث المعمقة بأوضاع المرأة العربية. ونشر نتائجها على أوسع نطاق.
- دعوة الهيئات الحكومية والدولية لزيادة دعم جهود الجمعيات الأهلية والتنظيمات الشعبية حتى تتمكن من تأدية دورها بصورة فعالة في خدمة قضايا المرأة العربية.
- توسيع و تدعيم جهود التنسيق و التعاون بين المؤسسات العاملة في ميدان تنمية المرأة، على المستويات المحلية والإقليمية والدولية، والحرص على تبادل الأبحاث والنشرات والوثائق ذات العلاقة.



مؤتمر الإنسان المصري وتحديات المستقبل (٢٨-٣٠ مارس ٢٠٠١ - المنيا)

إعداد: د. ضياء الدين زاهر

عقدت الهيئة القبطية الإنجيلية مؤتمراً لمدة ثلاثة أيام في أطسا بمحافظة المنيا دعت إليه أكثر من خمسين مفكراً من كبار المفكرين، وللمهتمين بمستقبل الإنسان المصري، وقد مزج هذا المؤتمر بين الرؤى النظرية والحوارات الفكرية حيث خصص في يومه الأول جلسة افتتاحية أفتتحها محافظ المنيا ورئيس الهيئة المهندس نبيل صموئيل، ثم أعقبها جلسة دارت حول الثقافة المصرية: سؤال العولمة، وقد شارك في هذه الندوة كل من :

الأستاذ الدكتور محمد حافظ دياب أستاذ علم الاجتماع بورقة هامة بعنوان: الخصوصية والكونية في الثقافة المصرية.

ثم عرض المفكر الكبير الدكتور ميلاد حنا مداخلته الأساسية والتي أسماها : الشخصية المصرية وقبول الآخر.

وقد قادت الجلسة الأستاذة أمينة محمد شفيق للكتابة الصحفية بالأهرام، وفي اليوم التالي عقدت جلسة ناقشت موضوع "مستقبل الفكر الديني في القرن الحادي والعشرين"، وشارك في أعمالها فضيلة الشيخ جمال قطب، والدكتور فايز فارس، والأب كريستيان فان نسين، وقد أدار الجلسة الأستاذ نبيل عبد الفتاح نائب مدير مركز السياسات الاستراتيجية بالأهرام، ودارت بعدها حوارات عديدة، وقد أعقب هذه الجلسة جلسة ثالثة تناولت موضوع: التعليم والتماسك الاجتماعي: نظرة استشرافية. شارك فيها الدكتور ثروت اسحق أستاذ علم الاجتماع، والدكتورة كوثر كوجك مدير مركز تطوير المناهج بوزارة التربية، وقاد الجلسة الأستاذ الدكتور عاطف كشك الأستاذ بجامعة المنيا، وقد أعقبها حوارات مثمرة.

أما للجلسة الرابعة فقد أدارها الدكتور أحمد شوقي أستاذ الورثة بجامعة الزقازيق، والدكتور ضياء الدين زاهر أستاذ التخطيط المستقبلي بجامعة عين شمس (رئيس التحرير)، حيث تناول الأسس المعرفية والمنهجية لرسم ملامح رؤية مستقبلية للإنسان المصري في إطار الموروث الثقافي

والدينى، وتلبية المستجدات الحضارية والإقليمية والمحلية ثم عرضا بعد ذلك تصورا لمجموعات "عصف ذهني" لمناقشة الأبعاد التي تمت مناقشتها خلال المؤتمر.

وفى ضوء ذلك تشكلت أربع مجموعات لمناقشة القضايا التالية:

- مجموعة العلم والتكنولوجيا، وقد تولى رئاستها د.فتح الله الشيخ.
- مجموعة التعليم وتولت رئاستها د.شيرين أبو النجا.
- ومجموعة الموروث الثقافى والدينى وتولاها د.نجيب النخيلي.

وأخيرا مجموعة للمشاركة المجتمعية وتولاها المهندس جمال عبد المجيد فراج.

وبعد انتهاء الحوارات داخل كل مجموعة قدمت تقارير المجموعات، وتم التعقيب عليها فى جلسة ختامية.

مؤتمر الخدمة الاجتماعية

فى مواجهة المشكلات والظواهر الاجتماعية

٢-٣ أبريل ٢٠٠٠م



إعداد: د. عصام توفيق قمر*

عقدت كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان مؤتمرها العلمى الدولى الثالث عشر بعنوان: "الخدمة الاجتماعية فى مواجهة المشكلات والظواهر الاجتماعية" فى الفترة من ٢-٣ أبريل ٢٠٠٠م.

وقد كان المؤتمر تحت رعاية الأستاذ الدكتور / مفيد شهاب وزير التعليم العالى والدولة للبحث العلمى، والأستاذ الدكتور حسن حسنى رئيس جامعة حلوان.

ونظرا لأهمية الموضوع وحيويته فقد شارك فى حضور الجلسة الافتتاحية للمؤتمر عدد من السادة الوزراء والمحافظين، بالإضافة الى عدد كبير من السادة أعضاء هيئات التدريس والباحثين والمهتمين من مختلف الجامعات والمراكز البحثية وال نقابات والوزارات بمصر، كما شارك أيضا سواء بالحضور أو بتقديم بعض الأوراق البحثية وفود من المملكة العربية السعودية، الكويت، البحرين، الإمارات، والأردن.

*باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.

وقد قام عدد من السادة أساتذة الخدمة الاجتماعية والمتخصصين في مختلف تخصصات الخدمة الاجتماعية ومجالات عملها بتقديم وعرض أوراق عمل حول محاور ثلاث بيانها كالتالي:

الأول: المشكلات الاجتماعية. للثاني للتنمية الثقافية. الثالث: التنمية الاجتماعية.

هذا بالإضافة الى ما تم عرضه ومناقشته من دراسات وبحوث بلغت (٣٥ بحثاً) دارت فسي ستة مجالات من مجالات الخدمة الاجتماعية هي:

الأسرة والطفولة، التنمية المهنية، الشباب والعمال، التنمية المحلية، المجال للمدرسى، مجال الإعاقة الذهنية.

وقد انتهى المؤتمر بمجموعة من التوصيات من أهمها مايلي:

- تركيز بحوث الخدمة الاجتماعية على التدخل المهني لمواجهة المشكلات والظواهر الاجتماعية.
- أن تهتم الخدمة الاجتماعية بدراسة قضايا محددة تساعد متخذي القرار السياسى فى المجتمع مثل: مواجهة تلوث البيئة فى حلوان، أطفال الشوارع، جرائم الاغتصاب، العنف المدرسى، ضحايا الجريمة، الخدمة الاجتماعية الإسلامية.
- رصد التغيرات الاجتماعية والتعامل المنهجي للخدمة الاجتماعية مع مشكلات التغيير الاجتماعى والتنبؤ بمسيرة المجتمع.
- تفعيل الخدمة الاجتماعية للمشاركة الشعبية وتدعيم للمؤسسات غير الحكومية لتفعيل دورها فى المجتمع المصرى.
- وضع خطة للتنمية الثقافية تراعى مخاطر الإغراق الثقافى الذى يتعرض له المجتمع المصرى فى ظل العولمة.
- تنظيم برامج للتعليم المستمر للأخصائيين الاجتماعيين تشرف عليها كلية الخدمة الاجتماعية بالتعاون مع الوزارات المختصة بالاستعانة بمراكز البحوث واعداد القادة بأكلية الخدمة الاجتماعية - جامعة حلوان.



مؤتمر مستقبلية للبحث التربوي

١٧-١٩ أبريل ٢٠٠١

إعداد د. عصام توفيق قمر *

عقد هذا المؤتمر بالتعاون بين المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، وكلية التربية جامعة عين شمس، تحت عنوان "مستقبلية للبحث التربوي" ١٧-١٩ أبريل ٢٠٠١، وذلك في مقر المركز الرئيسي لاتحاد طلاب المدارس بحى المعجزة بالقاهرة وبرعاية كل من الأستاذ الدكتور/ حسين كامل بهاء الدين وزير التربية والتعليم، والأستاذ الدكتور/ مفيد شهاب وزير التعليم العالى والدولة للبحث العلمى وتركزت محاور المؤتمر فيما يلى:

المحور الأول: فلسفة البحث التربوي وأهدافه ووظائفه.

المحور الثاني: مجالات البحث التربوي.

المحور الثالث: اشكاليات البحث التربوي.

المحور الرابع: تجارب فى مجال تقويم وتطوير البحث التربوي.

وفى اطار المحاور الأربعة السابقة تقدم الباحثون وأعضاء هيئات التدريس من المراكز البحثية وكليات التربية بمجموعة من البحوث والدراسات، كما عقدت بالمؤتمر أربع ندوات بيانها كالتالى:

- الندوة الأولى "واقع البحث التربوي"

وتحدث فيها : أ.د محمود كامل النلاقة، أ.د أحمد حجي، أ.د طلعت منصور.

- الندوة الثانية: "البحث التربوي.. رؤى مستقبلية"

وتحدث فيها : أ.د ضياء الدين زاهر، أ.د منحت أحمد النمر، أ.د مصطفى عبد السميع.

- الندوة الثالثة: "البحث التربوي وتطوير التعليم"

وتحدث فيها: أ.د جابر عبد الحميد، أ.د فايز مراد مينا، أ.د رضى عبد الملك.

- الندوة الرابعة: "جودت بحث الفريق فى مصر"

وتحدث فيها : أ.د لورانس بسطا، أ.د عصام الدين هلال، أ.د بديوى علام.

*باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

- وقد انتهى المؤتمر بتقديم عدد من التوصيات، لعل من أهمها:
- ضرورة الاهتمام بالبحوث التجريبية فى مختلف القضايا العلمية والتربوية.
 - الاهتمام بالقضايا المرتبطة بالمستحدثات التكنولوجية عند التخطيط للبحث التربوى فى المؤسسات والمراكز البحثية للتربوية المعنية بذلك.
 - ضرورة الاهتمام بتنمية وصل المهارات البحثية لدى الطلاب سواء فى التعليم المدرسى أو التعليم الجامعى.

مؤتمر

نحو استراتيجية لتنمية مرحلة ما بعد محو الأمية

١٠:١٤ سبتمبر ٢٠٠١ (الإسكندرية)



إعداد: د. ضياء الدين زاهر

بمناسبة اليوم العالمى لمحو الأمية وتعليم الكبار عقدت منظمة اليونسكو بالتعاون مع جمعية المرأة والمجتمع ورشة عمل تستهدف وضع رؤية استراتيجية لتنمية مرحلة ما بعد محو الأمية لتدعيم برامج وأنشطة تنمية القراءة والكتابة، والمهارات الحياتية، وربطه بالمجتمع، وقد عقدت هذه الندوة فى مدينة الإسكندرية حيث تم افتتاحها فى مكتبة الإسكندرية ثم انتقلت أعمال الورشة بعد ذلك الى فندق دار المحروسة بالإسكندرية.

وقد تضمن اليوم الأول من الورشة تعريف بأهداف الورشة وبرامجها ثم عرض لوثيقة مشروع اليونسكو نحو استراتيجية متكاملة لتنمية مرحلة ما بعد محو الأمية، فمقدمة نظرية حول برامج ما بعد محو الأمية.

أما فى اليوم الثانى فقد تضمنت شهادات حية من خبرات الجمعيات الأهلية، وكذا خبرات الجامعات والمراكز البحثية، ثلثتها مجموعات عمل حول الإجازات والاشكاليات، وتقويم البرامج وأساليب القياس أعقبتها مناقشات عامة،

وقد حرصت الورشة فى يومها الثالث على مناقشة تفصيلية للنتائج مجموعات العمل، وما يتصل بالحلول وسبل تجاوز الإشكاليات التى تعانيها القطاعات المختلفة. وقد انتهى اليوم بمحاضرة أساسية نسجت ملامح رؤية مستقبلية استراتيجية لتعميق التواصل والتنسيق بين كافة القطاعات الرسمية،

والدولية، والأهلية، والأكاديمية، وتنمية مرحلة ما بعد محو الأمية، وقد قدمها الدكتور ضياء الدين زاهر (رئيس تحرير المجلة)، وأعقبها مناقشات واسعة، وقد أختتمت الورشة فى صباح اليوم التالى.



الندوة العربية حول:

اللغة المستخدمة في التعليم عن بعد والتعليم المفتوح

إعداد: أ. مصطفى عبد الصادق

٢٧/٢٥ أغسطس ٢٠٠١

(القاهرة)

الندوة العربية حول اللغة المستخدمة في التعليم عن بعد والتعليم المفتوح (دار الضيافة - جامعة عين شمس ٢٧/٢٥ أغسطس ٢٠٠١) وقد عقدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وبرنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية بالتعاون مع المركز العربي للتعليم والتنمية.

تحت رعاية سمو الأمير طلال بن عبد العزيز رئيس برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية (الأجفنه)، والأستاذ الدكتور مفيد شهاب وزير التعليم العالي والبحث العلمي. ولقد دارت وقائع الندوة حول المحاور الآتية :-

- ◆ إمكانات اللغة العربية على الحاسوب في التعليم عن بعد.
- ◆ تجارب عالمية في التعليم عن بعد.
- ◆ أسس الكتابة لبرامج التعليم عن بعد والتعليم المفتوح.
- ◆ لغة الاتصال في برامج التعليم عن بعد بين اللغة الأم واللغات الأجنبية.
- ◆ تجارب عربية في التعليم عن بعد.
- ◆ وقد بدأت الجلسة الافتتاحية بكلمات للميد الأستاذ الدكتور وزير التعليم العالي وكلمة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (اللكسو). وكلمة لبرنامج التعليم العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية (اجفنه). ثم كلمة المركز العربى للتعليم والتنمية

(أسد)

وانتهت الندوة إلى التوصيات التالية:-

توصيات ندوة اللغة المستخدمة في التعليم عن بعد

- ♦ تأكيد أهمية اللغة العربية في برامج التعليم عن بعد، والتعليم المفتوح، والتأكيد على قدرتها على أن تنقل كافة إجازات الحضارة، والنظر إليها لا على أنها مجرد وسيلة اتصال، وإنما هي دعم لذاتيتنا، وتأكيد لهويتنا، وتكريما لها بعد أن كرمها الله باعتبارها لغة لكتابه الكريم.
- ♦ تقدير كافة الجهود التي تبذل نحو إنشاء الجامعة العربية المفتوحة، ونتمنى ما بذل فسي سبيلها من وقت ومال وجهد.
- ♦ مراعاة الأسس العلمية المتعارف عليها في كتابة برامج التعليم عن بعد على نحو يجعلها أكثر يسرا.
- ♦ الحرص على تعليم اللغات الأجنبية من أجل إشباع الحاجات الثقافية والمعرفية مع الآخر.
- ♦ الاستفادة من منشآت التعليم النظامي والقوى البشرية للعامة فيه حتى يمكن تقليل كلفة التعليم المفتوح.
- ♦ تيسير وضع برامج التعليم عن بعد في صورة إلكترونية يسهل تداولها.
- ♦ الحرص على استخدام المصطلحات المشتركة بين الخبراء في العالم العربي.
- ♦ العمل على استخدام اللغة في مختلف برامج التعليم.
- ♦ تأكيد الصحة اللغوية في كل ما يقدم لدراسينا في نظم التعليم عن بعد، ومراجعتها مراجعة لغوية دقيقة.
- ♦ إيجاد إطار قياسي موحد بين مواقع تعليم اللغة العربية الموجودة على شبكات المعلومات.
- ♦ مناشدة الدول العربية لدعم المؤسسات التعليمية بفلسطين عامة، والتعليم عن بعد خاصة، وتقديم الدعم الكافي لها.
- ♦ إتاحة الفرصة لأبناء الشعب الفلسطيني للاتحاق بمؤسسات التعليم عن بعد في المجتمع الدول العربية، وتقديم التسهيلات اللازمة لذلك.



مؤتمر

الطفولة العربية : الواقع وآفاق المستقبل

إعداد: د. ضياء الدين زاهر

مؤتمر الطفولة العربية: الواقع وآفاق المستقبل (للفردقة ٢٩/٣١ أكتوبر ٢٠٠١)

عقدت جامعة جنوب الوادي (مركز دراسات الجنوب) المؤتمر بالتعاون مع المركز العربي للتعليم والتنمية، تحت رعاية أ.د. مفيد شهاب وزير التعليم العالي والدولة للبحث العلمي، والفريق/ مسعد أبوريدة محافظ البحر الأحمر.

ولقد أسهمت في دعم المؤتمر كل من: منظمة اليونيسيف، ومكتب التربية العربي لدولة الخليج، والمجلس القومي للطفولة والأمومة، والصلحون الاجتماعي للتنمية، والجامعة العربية (إدارة الطفولة)، ومحافظة البحر الأحمر، والمكتب الإقليمي لليونسكو - بيروت، وشركة زيروكس. ولقد دارت مناقشات المؤتمر وأبحاثه حول المحاور الآتية:-

♦ الطفولة العربية وتحديات مطلع الألفية الجديدة دور المؤسسات الإقليمية والدولية في

تنمية مستقبل الطفولة العربية.

♦ أبن الطفل، سوء التعامل مع الأطفال.

♦ إستراتيجيات تنمية الطفل الغير العادي.

♦ صورة الطفل في وسائل الإعلام.

♦ التنشئة الاجتماعية للأطفال.

♦ الثقافة العلمية للطفل.

كما عقدت خلال المؤتمر حلقتي مناقشة حول:

♦ المعايير الجديدة لنمو الطفولة العربية.

♦ طفل جنوب الوادي وواقعته واتجاهات مستقبلية.

وقد ساهم في أبحاث المؤتمر صفوة من أساتذة الجامعات المهتمين بالطفولة العربية، ومجموعة من

كبار المفكرين والمثقفين المعنيين بمسئول الوطن العربي.

وقد انتهى المؤتمر إلى التوصيات التالية :-

أولاً: على المستويات المحلية والوطنية

١. ترشيد جهود التنمية البشرية العربية وتواصلها مما ينعكس أثره إيجابياً في رعاية الصغار وحسن تربيتهم.
٢. ضرورة توفير متطلبات " تربية مبكرة " شاملة ومتكاملة وجامعة " كل الأطفال في كل مرحلة ما قبل المدرسة لتعويض النقص الذي قد يعاني منه الكثيرون وبالذات في البيئات الشعبية ويحرهم من التعلم الناجح والانتظام فيه والتفوق في اجتياز مراحل.
٣. أهمية التعاون والتنسيق بين المؤسسات والهيئات المعنية بالطفولة حكومياً وأهلياً في مجال تنفيذ الاتفاقات الدولية التي تكفل حقوق الطفل.
٤. العمل على نشر الوعي بحقوق الطفل وتقديرها وحمايتها وفنية التعامل معها في البيت والمدرسة ومؤسسات صنع الثقافة في المجتمع.
٥. تأكيد حق الطفل المسلم في تعليم القرآن الكريم في مختلف مراحل تنشئته وتعليمه في إطار تربية دينية متكاملة.
٦. تفعيل الإجراءات القانونية والأمنية والرقابية التي تحول دون استغلال الأطفال في العمل الاحترافي، أو في ترويج وتعاطي المخدرات، وفي الدعارة أو الاستغلال الجنسي، أو الضياع في الشوارع مهملين دون لواء أو رعاية وتربية.
٧. الاستفادة من المعطيات العلمية لميكولوجية النمو لدى الطفل العربي والأخذ بالمعايير الجديدة التي تعين الآباء والمربين في التعرف على خصائص النمو وسماته وقياس فعالياته في جوانبه ومستوياته.
٨. تفعيل التنشئة الاجتماعية كوظيفة تربوية تعمل لدمج الطفل في مجتمعه وفي إطار ثقافته، متمرساً بقدرات ومهارات سلوكية تتفق مع شخصيته السوية كذكر أو كاتني دون خوف أو كبت أو عزل.
٩. العمل على تحديث وترقية كفاءات المربين والاختصاصيين العاملين في مؤسسات التنشئة الاجتماعية نظرياً وعملياً.
١٠. الاهتمام على وجه الخصوص بالتنمية الثقافية العلمية للأطفال العرب سواء في مجالات التربية الأسرية والمدرسية والمجتمعية العامة مما يعينهم على إحكام أساليب الملاحظة العلمية والتحليل النقدي والتفكير المنهجي والتقييم الموضوعي.

١١. ضرورة وضع وتنفيذ استراتيجيات تربوية مواهب المتميزين ومساعدة بطيئى التعلم مع توفير متطلباتها ماليا وبشريا وفنيا حتى تكون للتربية للجميع وللمتميز بما يراعى القدرات الذاتية والحاجات الخاصة.

١٢. العمل على تغيير أساليب التعليم التقليدية القائمة على التلقين والحفظ والاسترجاع لمعلومات خرية لا تكون معرفة وظيفية، ولا تنمى قدرات بناءية أو مهارات إبداعية ولهذا فلا بد من تطوير المناهج الدراسية محفوى وطريقة وتقويما مع العناية بالأنشطة المدرسية والتعلم الذاتى والعمل الجماعى والتنافس التعاونى.

١٣. استثمار وسائل الإعلام والاتصال والمعلوماتية فى تقديم رسائل تربوية وفيه للأهداف الثقافية للأمة العربية، وملزمة بقيمها التراثية الأساسية، ومتكيفة مع روح العصر العلمية والتقنية، ومكتيفة مع روح العصر العلمية والتقنية، وملائمة فى تنوع محتوياتها وأساليبها لكل حاجات وقدرات الصغار. ولهذا يتوجب إعداد وتسهيل الكوادر الإعلامية فى إطار تربية مهنية مستمرة لتفعيل دورهم الوظيفى فى هذا المجال للمساهمة فى خلق وعى عربى مستنير بقضايا الطفولة وحماية حقوقها وتأكيد قومية معالجة مشكلاتها.

١٤. إيلاء أهمية خاصة لدور أدب الأطفال فى التنشئة والتوعية والاستمتاع بالمعرفة خلال مراحل الطفولة المخلفة، وهذا يقتضى تنوع أشكال ونماذج إنتاج أدب الأطفال، كما يستلزم مراعاة القيم الحضارية والدينية للأمة العربية، إلى جانب القيم الإنسانية العامة للمواطنة على المستويات الوطنية والقومية والعالمية فضلا عن حسن الانتقاء من الإنتاج باللغات الأجنبية. ومن الضرورى كذلك مراجعة نافذة لما هو متاح فعلا من أدب الأطفال فى ضوء قيمنا الحضارية والإنسانية، وتنقيتها من راسب التخلف والجمود والانغلاق، وجعلها زادا ينمى دافعية التقدم والنماء للأطفال ولمجتمعاتهم.

١٥. نظرا للأهمية البالغة فى تحقيق تكافؤ الفرص بين الذكور والإناث (النوع الاجتماعى) من الأطفال فى مختلف ومؤسساتها، وبخاصة فى مجال دور الحضانة ورياض الأطفال وبرامج الإعلام والتنقيف زعى مستوى القيادات المحلية والوطنية والعربية.

ثانيا: على المستوى الإقليمى العربى:

١٦. دعوة جامعة الدول العربية ومنظماتها المتخصصة إلى العمل على مراجعة استراتيجياتها وخططها أو وضع استراتيجيات وخطط جديدة في مجالات التنمية البشرية مع التركيز على أهمية مرحلة الطفولة في مجالات التعليم والصحة والتغذية.
١٧. مواصلة الجهود لحث رجال الأعمال والمستثمرين العرب في التعاون لتوجيه استثماراتهم نحو صناعة وإنتاج المواد الثقافية للأطفال بمختلف أشكال ونماذجها التكنولوجية.

ثالثاً: على المستويك الدولية:

- يوصى للمؤتمر منظمات الأمم المتحدة ووكالاتها ولجانها الإقليمية المعنية:
١٨. إيلاء مزيد من الدعم المالي والفني لجميع المؤسسات (المركز الإقليمية العربية العلمية والبحثية والإيمائية) لتمكينها من القيام من متابعة توصيات مؤتمر " الطفولة العربية: الواقع وأفاق المستقبل"، وكذلك القيام بدراسات أخرى مكثفة ومتعمقة لقضايا الطفولة بصورة خاصة، وقضايا التنمية الاجتماعية بصورة عامة، من أجل تحقيق التنمية البشرية المستدامة. ومن أبرز هذه المؤسسات والمراكز العربية المركز العربي للتعليم والتنمية بالقاهرة، ومركز دراسات الجنوب بجامعة جنوب الوادي التي أخذت في السنوات القليلة الماضية تولي موضوعات التنمية البشرية للمستدامة أولوية متقدمة في برامجها.
١٩. تكثيف الاستفادة والاستعانة من الخبرات العلمية والفنية المتوفرة لدى هذه المؤسسات والمراكز العربية من قبل منظمات الأمم المتحدة لدى هذه المؤسسات والمراكز العربية من قبل منظمات الأمم المتحدة الدولية والإقليمية عند إعداد الدراسات وعقد المؤتمرات الدولية والإقليمية، وذلك عن طريق التعاقد معهم كمستشارين وخبراء حسب أنظمة الأمم المتحدة المعمول بها.

توصية خاصة:

من خلال مناقشات المؤتمر في مختلف لجانته وموضوعاته، كانت تبرز باستمرار وبإلحاح قضية أطفال الشعب الفلسطيني وما يتعرضون له من قتل وتشريد واعتقال وحرمان من التعليم ومن أبسط حقوق الطفل التي أقرتها شرائع حقوق الإنسان والطفل الدولية. وذلك ما تمارسه

قوات الاحتلال الإسرائيلي، في محاصرة المدن والأقاليم في الضفة الغربية وقطاع غزة. وقد تجاوزت إسرائيل في التتكيل بالأسر الفلسطينية وأطفالها وهدم بيوتها وتجويعهم مما أدى إلى تفشى كثير من الأمراض والأوبئة بينهم.

• والمؤتمرون يضمنون أصواتهم إلى أصوات كل مواطني أمتهم العربية وغيرهم من شعوب العالم ممن يدعون إلى الاستقرار والسلام في المنطقة إلى أن تتوقف إسرائيل عن هذا الإرهاب الذي تمارسه بمختلف الصور والأشكال حتى يتهيأ المناخ اللازم للسلام فسي إقرار حق الشعب الفلسطيني في دولته المستقلة على أرضه وتحرير وطنه وتمتعه تمتع أطفاله بحقوق الإنسان المشروعة.

Contents

Role of Arabic Vowels in determination of both

Semantic and Morphology of Words

Dr.Moustafa Khotp 177-212

Open Forum:

Arab Forum For Prospective Thinking

Dr.Dia Zaher 213-224

Educational Movement 225-243

Contents

Editorial

4-6

Articles in Arabic:

Globalization and Education:

An Analytical Study of " Education For All "

Conferences.

Dr. Nagwa Yousef

9-76

Environmental Education in the Light of Future

Challenges.

Dr. Said Teama

77-118

Assessment of Academic Productivity of University

Professor

Dr.AL-Hilali A.AL-Hilali

119-176

**Journal Strategic & Innovative research
In Arab Education & Human
Development**

Editor - In - Chief

Dr. Dia EL- Din Zaher

Editorial Managers

Dr. Moustafa Abdel El-Kader ziada

Dr. Nadia Yossef Kamal

Editorial Counsetors

Dr. Ahmed El-Mahdi

Dr. Hamed Ammar

Editorial Counselors

Dr. Hassan El-Balewy

Dr. Hassan Salama

Dr. Rafica Hammoud

Dr. Zeinab El - Naggar

Dr. Talaat Hassan

Dr. Arafa Ahmed Hassan

Dr. Ali Khalil Moustafa

Dr. Mohamed Al - Ansary

Editorial Secretary

Mr. Moustafa Abdel Sadek

**All Correspondence Should Be
Addressed to:**

**The Editor - In - Chief , Future of
Arab Education , to The Folling
Adresse**

**Zaher-Prof. Dia El - Din
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy , Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0105102391**

**Future of Arab
Education**

**Seven Year Issue
No.23
October 2001**

**Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)**

**With :
Arab bureau of
-Education for the Gulf States
-Al- Mansoura University**

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة:

♦ تحتم المجلة نشر البحوث والدراسات الأصلية، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تنفيها للنشر في مجالات أخرى .

♦ ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلوم المستقبل، وخاصة في الميادين التالية: للنماذج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم، للمعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية، فلسفة التربية واجتماعياتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية للمقارنة: وغيرها. وتتم المجلة بالميادين السابقة في علاقتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.

♦ ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية حادة للكاتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.

♦ ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة

♦ يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (100-150 كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع IBM.

♦ لا يزيد عدد صفحات البحث عن 30 صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.

♦ ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.

♦ تعرض البحوث المقبلة للنشر - على نحو سري- على محكمين من التخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم، وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في منه في ضوء ما يديه المحكمون.

المصادر والمواشي:

♦ يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملاً، وسنة النشر، ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام، ١٩٨٢، ٩٥)، وبذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini, 1993, 103).

♦ تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائياً حسب الأسلوب التالي :

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر)، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر، رقم الطبعة، أرقام الصفحات.

البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر)، عنوان البحث، اسم المجلة، رقم المجلة، رقم العدد، أرقام الصفحات.

الجدول: (إن وجدت): تكون مختصرة بقدر الإمكان، وفي أعلى الصفحة، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه، ويأخذ رقم وعنوان الجدول أعلاه.

Future of Arab Education



Journal Strategic & Innovative Research in Arab Education & Human Development

Volume 7

Number 23

October 2001

Open Forum

Arab Forum For Prospective Thinking

Dr. Dia Zaher

- ④ Environmental Education in the Light of Future Challenges

Dr.Said Teama

- ④ Assessment of Academic Productivity of a University Professor

Dr.Al-Hilali A.Al-Hilali

- ④ Globalization and Education An: Analytical Study of "Education for All" Conferences

Dr.Nagwa Yousef

- ④ Role of Arabic Vowels in determination of both Semantic and Morphology of Words

Dr.Moustafa Khotp

Prospective- book Review, Symposia and Conferences, Education pioneer, Open Forum, Educational Experiences, New Publication